

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados
5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello**

**PRESENTADO POR:
Beatriz Elena Castro Pinzón
Debbie Johanna Hincapié Camelo
Isis Paola Serna Monsalve**

**ASESORA:
Sandra Elizabeth Colorado Rendón**

**SABANETA
2014**

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
3. OBJETIVOS	7
3.1. Objetivo General:	7
3.2. Objetivos Específicos:.....	7
4. ESTADO DEL ARTE	8
4.1. ÁMBITO NACIONAL:	10
4.2. ÁMBITO DEPARTAMENTAL.....	11
4.3. AMBITO MUNICIPAL	12
4.4. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO.....	13
4.4.1. Ámbito internacional:	13
4.4.2. Ámbito Nacional:.....	15
5. REFERENTES LEGALES Y TEÓRICOS.....	16
5.1. REFERENTE LEGAL DE LA CONVIVENCIA	16
5.1.1. CONVIVENCIA ESCOLAR	16
5.2. REPRESENTACIONES SOCIALES.....	19
5.2.1. LA OBJETIVACION Y EL ANCLAJE EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	22
5.3. OTROS CONCEPTOS	23
5.3.1. EDUCACIÓN	23
5.3.2. COMUNIDAD EDUCATIVA	25
5.3.3. FAMILIA	25
5.3.4. EL ALUMNO O EDUCANDO.....	25
5.3.5. EL EDUCADOR	25
5.3.6. ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	26
6. DISEÑO METODOLÓGICO	26
6.1. POBLACIÓN.....	26
6.2. TECNICAS E INSTRUMENTOS	27

6.2.1. Observación participante:	27
6.2.2. La entrevista:.....	27
6.2.3. Técnicas interactivas de Investigación social:	28
7. RESULTADOS ESPERADOS	29
7.1. GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO.....	30
7.2. FORTALECIMIENTO DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA.....	30
7.3. APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO	30
7.4. IMPACTO ESPERADO A PARTIR DE LOS RESULTADOS	31
8. CRONOGRAMA	32
9. BIBLIOGRAFIA	34
Anexo 1.....	34
INFORME TECNICO.....	38
ARTICULO DE RESULTADOS.....	63
ARTICULO: La palabra como dispositivo para la convivencia	93
ARTICULO: La convivencia escolar como construcción humana: La interacción escuela – estudiante en la construcción de las representaciones sociales de convivencia	106
ARTICULO: El docente orientador como agente dinamizador de la convivencia Escolar	123

1. RESUMEN

Esta investigación se orienta desde la línea de *Ambientes Educativos*, ampliamente desarrollada por el convenio *CINDE - Universidad de Manizales*, y tiene como objetivo principal acercarse a la comprensión de las representaciones sociales sobre convivencia escolar manifestadas por estudiantes de 5° de básica primaria y de 6°, 7° y 8° de básica secundaria de dos Instituciones Educativas públicas del municipio de Bello.

La necesidad de indagar sobre este tema radica en la importancia de profundizar en su conocimiento e interpretar su sentido dentro de las dinámicas institucionales, dada la actual coyuntura configurada a partir de la expedición en marzo de 2013 de la Ley 1620, que pone como prioridad de intervención en las instituciones educativas del país el tema de la convivencia escolar.

El estudio se llevará a cabo desde la investigación comprensiva bajo un enfoque etnográfico. De este modo, la selección de las dos instituciones educativas, al igual que la población participante, obedece a la posibilidad desde el ejercicio de la orientación escolar de vivir la cotidianidad, las relaciones y la dinámica de la población, lo cual facilita en primer lugar, la obtención de la información y en segundo lugar, la comprensión de la problemática.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, se pretende generar una propuesta educativa que apunte a fortalecer la convivencia escolar desde las perspectivas del desarrollo humano en ambas instituciones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La convivencia, y específicamente sus implicaciones en la construcción de la realidad escolar actual, es un tema ampliamente abordado desde diversos campos del saber, como la psicología, la sociología y la pedagogía. Sin embargo, aún existen vacíos de conocimiento que han impedido desarrollar propuestas pertinentes y eficaces que apunten a la generación de espacios de convivencia facilitadores y potenciadores del desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Es importante mencionar que el lugar que ocupa la escuela en la formación humana, específicamente en Colombia, tiene una trayectoria bastante amplia en lo que se refiere a educación formal y como lo reglamenta la ley: alrededor de 12 años entre preescolar, básica primaria, básica secundaria y media; lo cual le otorga una posición privilegiada y al mismo tiempo, le delega responsabilidades en cuanto a la construcción de la sociedad y la formación del tejido humano. De esta manera la escuela establece cimientos que propician formas de

convivencia en diferentes contextos, pues interviene en las edades en las que la formación y la socialización son pilares fundamentales en la construcción de la subjetividad, y en la adquisición de habilidades que les permitirán configurarse como sujetos responsables de sí mismos.

Pese a lo anterior, quienes estamos inmersos en el campo de la educación, vemos como la escuela, además de ofrecer conocimientos, se encuentra constantemente enfrentada a cubrir espacios que antes ocupaba la familia; pero al mismo tiempo, la familia se ha visto afectada por la decadente situación social, por lo que han quedado a cargo de los establecimientos educativos, no sólo la enseñanza y la formación, sino también las funciones casi parentales, afectivas y proteccionistas (Blanco, 2006).

Aunado a esto, nos encontramos con la confluencia de las diferentes problemáticas sociales que permean las estructuras de la escuela, y se manifiestan de la forma más visible, en las actuaciones y reacciones de los estudiantes y en sus interacciones, quedando la escuela indefensa; sin poder responder de forma acertada y contundente a las necesidades de la sociedad colombiana actual, en materia de convivencia.

Por lo anterior, y de acuerdo con los hallazgos hasta el momento en términos de antecedentes, cobra mayor importancia hoy en día profundizar en el tema de las diversas representaciones de convivencia en el ámbito escolar; porque de una u otra manera, estos micro espacios se convierten en laboratorios de creación o potenciación de conductas que niños, niñas y adolescentes incorporan en su interacción con los demás, estableciendo de esta forma un tejido social que puede ser propiciador o limitante para su desarrollo.

La promulgación de leyes como la 1620 de convivencia escolar en nuestro país, ha movilizad a los diferentes entes a nivel nacional, municipal y departamental alrededor del tema de la convivencia escolar, de allí que sea cada vez más frecuente escuchar propuestas e iniciativas que dan paso a nuevas formas de entender y abordar este fenómeno. Sin embargo, en materia investigativa, hay un terreno inexplorado o por lo menos no contemplado desde una visión apreciativa de la situación, y es lo que despierta precisamente nuestro interés: son las representaciones sociales que de la convivencia tienen los propios estudiantes.

Desde esta perspectiva cobra sentido la inferencia y comprensión de las formas como los niños, niñas y adolescentes construyen colectivamente su realidad, teniendo en cuenta además otros factores que pueden estar relacionados con este fenómeno, hayan sido o no considerados dentro del maremágnum de información existente sobre el tema de convivencia hasta al momento, para de esta manera, aportar conocimiento como insumo a futuras propuestas adaptadas a estos contextos.

Las representaciones sociales son objetos de estudio pertinentes para el campo educativo porque nos permiten identificar cuáles son los imaginarios que construyen los estudiantes de una

comunidad educativa, para interpretar los sentidos que adquieren el espacio y los procesos educativos para ellos; además, nos permiten acceder a la subjetividad de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales.

La reflexión de las representaciones sociales de convivencia al interior del espacio educativo, como propuesta investigativa, parte de un marco epistemológico proveniente del construccionismo social según el cual, y de acuerdo a los supuestos de la construcción social de la realidad de Berger y Luckman:

“la realidad se construye en la vida cotidiana y la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. Pero ¿cómo se experimenta a esos otros en la vida cotidiana? Una vez más se puede distinguir aquí entre diversos modos de tal experiencia. La experiencia más importante de los otros se produce en la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social; en esta situación, el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya” (Berger, 1968: p.46).

En consonancia con esta postura interpretativa, el interés investigativo radica en develar los sentidos de la convivencia en los procesos de intercambio que se presentan al interior de la escuela. En este sentido citamos nuevamente a Thomas Luckman quien profundiza en el estudio de las estructuras del mundo de la vida, de la mano con Alfred Shutz y se refiere a estos tejidos de relaciones de la siguiente manera:

“Las relaciones sociales mediatas e inmediatas son, en parte inequívocamente institucionalizadas y, en parte, moldeadas por contextos de sentido, que son, a su vez, socialmente objetivados en el lenguaje y las instituciones... Los enfoques y esquemas interpretativos habituales para la naturaleza, la sociedad y la conducta en general, están objetivados en el lenguaje y más o menos firmemente institucionalizados en la estructura social”. (Shutz, 2003: p.237)

De acuerdo con lo anterior, es interesante acercarnos a esa trama de relaciones que se gestan al interior de las instituciones, a los lenguajes, comportamientos y en general a la forma en la que los estudiantes dan significado o resignifican su contexto a partir de la experiencia educativa y de socialización.

Se propone como enfoque metodológico la etnografía como posibilidad de abordar el fenómeno en el contexto educativo a partir de las experiencias y relación con los espacios y sujetos que en ellos se desenvuelven; y sus representaciones sociales como expresiones de la vida cotidiana de

la escuela, lo cual constituye un aporte de la investigación educativa que permitirá el reconocimiento del otro como individuo que construye significados.

A partir de lo anterior, surgen preguntas a las que intentaremos dar respuesta en el desarrollo del proceso de investigación. La pregunta problematizadora central es: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello que cursan entre 5° de básica primaria y 8° de básica secundaria en el 2013?

Adicionalmente se intentará dar respuesta a otros cuestionamientos asociados, tales como: ¿Qué significa para los estudiantes la convivencia?, ¿Qué elementos la constituyen?, ¿Qué factores están asociados a ella? Estas preguntas orientarían un análisis para tratar de comprender cómo se construye la realidad de la escuela, desde la visión de sus propios protagonistas.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General:

Aproximarse a la comprensión de las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello que cursan entre 5° de básica primaria y 8° de básica secundaria, como base del conocimiento de su realidad para la generación de propuestas que fortalezcan la práctica educativa.

3.2. Objetivos Específicos:

Describir a partir de un enfoque etnográfico, las interacciones con respecto a la convivencia que se dan en la vida cotidiana de las instituciones educativas

Identificar y contrastar los resultados obtenidos en ambas instituciones educativas para determinar si existen factores comunes y/o contrapuestos asociados a la convivencia escolar y sus diferentes manifestaciones.

Generar insumos que permitan a las instituciones educativas desarrollar acciones y estrategias que apunten al fortalecimiento de la convivencia escolar.

4. ESTADO DEL ARTE

Al realizar la revisión bibliográfica acerca del tema de las representaciones sociales y la convivencia escolar, se ha encontrado información sobre estudios realizados desde diferentes enfoques, involucrando experiencias de tipo etnográfico que han buscado caracterizar los factores asociados a ésta; sin considerar directamente la categoría de representaciones sociales como componente asociado.

En un primer momento, se rastreó la información disponible a manera de investigaciones, textos y artículos publicados sobre el tema de convivencia escolar, en bibliotecas y centros de documentación de Universidades como el CINDE, la Universidad de Antioquia, la Pontificia Bolivariana y la Fundación Universitaria Luis Amigó.

En un segundo momento, se realizó la búsqueda en bases de datos virtuales, privilegiando el tema de las representaciones sociales, buscando su conexión con la convivencia; sin embargo, no se hallaron estudios con esta especificidad, lo cual llevó a consultar las categorías de manera separada y buscar su articulación siguiendo los propósitos investigativos.

De acuerdo a la revisión realizada se pudo evidenciar que la investigación en contextos escolares en relación con el tema de la convivencia, versa más en el sentido antagónico de la misma: la violencia o acoso escolar; sin embargo es un factor importante dentro del análisis, al considerar la violencia como factor constitutivo dentro de la convivencia escolar.

Es así como en el rastreo de información, predominan estudios sobre tipologías de violencia en el ámbito educativo que buscan categorizar sus distintas manifestaciones, y también estados del arte sobre la situación de acoso escolar en América Latina. Uno de éstos es el elaborado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Agencia para la Cooperación Técnica Alemana, denominado “Estado del Arte de las Experiencias y Proyectos de Prevención de la Violencia en ámbitos escolares”, en el que publican, además de referentes teóricos, experiencias significativas dentro de las cuales destacamos, para el caso Colombiano, los aportes del Proyecto de Cultura Ciudadana liderado por el ex – alcalde de Bogotá, Antanas Mockus (1999) quien argumenta que *“En la convivencia escolar influyen varios factores fundamentales, entre ellos la calidad en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Cuando se presenta un deterioro en las relaciones interpersonales y el fracaso escolar, se ve afectada la convivencia y se incrementa la desmotivación y la deserción escolar”* (OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. , 1999).

Es importante destacar igualmente, la gran fuente de información sobre el tema educativo de la UNESCO, en cuyas bases de datos y bibliotecas digitales se encuentran estudios sobre convivencia escolar que recogen reflexiones y experiencias significativas en los países miembros

de la Organización. De aquí, hemos tomado como referencias, el texto “Aprender a vivir juntos: ¿Hemos Fracasado?”, que contiene la síntesis de las reflexiones y aportes surgidos durante la 46ª conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en el 2001, y la base de datos bibliográfica del 2008 titulada “Violencia contra los niños en la escuela”, la cual cuenta con una serie de publicaciones de los diferentes países latinoamericanos en temas de convivencia escolar (Mora L., 2008).

Así mismo la Unicef, publica en el 2011 un texto titulado “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo” que recoge conceptualizaciones, reflexiones y debates en torno a esta problemática. Retomamos de este texto la idea de que la educación es una herramienta fundamental para cambiar patrones culturales que perpetúan o condonan la violencia contra los niños, de allí que la lucha contra todas las formas de violencia es responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas educativas. La aproximación a las formas de violencia que ocurren en las escuelas, considerada por este estudio, se basa en el reconocimiento de que es importante prevenir “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual contra la infancia”, de conformidad con lo establecido en el Artículo 19 de la Convención y el marco conceptual que plantea el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los niños.

En esta misma línea, encontramos el Proyecto “Educación para la Convivencia y una cultura de Paz en América” Desarrollado por la UNESCO desde octubre de 2007 a septiembre de 2008, desde la Coordinación de OREALC/UNESCO Santiago, cuyos países beneficiarios fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. El objetivo de este proyecto fue contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que fortalecieran la convivencia democrática y la cultura de paz en las escuelas. Sus tres líneas de acción se fundamentaron en la generación de información y conocimiento sobre convivencia escolar a nivel institucional, la construcción y fortalecimiento de capacidades locales a través de escuelas de liderazgo en convivencia escolar armónica y sin violencia, y la movilización de actores a través de estrategias que posibilitaban la participación y el compromiso de los actores sociales relevantes en la construcción de educación democrática y cultura de paz (UNESCO, 2008).

Del anterior proyecto se derivaron investigaciones y propuestas de intervención en las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales de países latinoamericanos, entre los que se destacan Chile, México, Brasil, Argentina y Costa Rica; sin desconocer que el tema ha sido ampliamente desarrollado en países industrializados como Estados Unidos, y en varios países Europeos, destacando grandes fuentes de información en España.

4.1. ÁMBITO NACIONAL:

Contextualizando los antecedentes en nuestro país, se puede destacar que la convivencia escolar es un tópico que ha estado presente en la política educativa desde décadas atrás; sin embargo, fue a partir de la promulgación de la Ley 115 (Ley general de educación) en 1994 que el Gobierno Nacional reguló el sistema educativo y dentro de éste, la convivencia en el ámbito escolar.

A partir de ese momento, todas las instituciones educativas del país tuvieron como requisito, disponer de un Reglamento o manual de convivencia, en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes (República de Colombia, 1994: Artículo 87).

Como lo define Gómez (1998): *“El Manual de Convivencia de una Institución Educativa se constituye en el instrumento regulador de las relaciones que al interior de ella se vivencian, es la ocasión para definir los criterios y prácticas en las que se forman los niños y jóvenes, y da cuenta desde los mismos actores, de cómo se vive en la escuela cotidianamente la democracia y cómo se mejora la calidad de nuestra sociedad”*. (Gómez, Jaime Andrés. Convivencia escolar, enfoques y experiencias. 1998:44). Es por eso que a partir de la implementación de estos manuales de convivencia se evidencian acciones a favor de la constitución de una cultura ciudadana, democrática y participativa.

Recientemente, en marzo de 2013 el Gobierno Nacional promulgó la Ley 1620 “Por la cual 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” (República de Colombia, 2013) y a su vez el Decreto 1965 que reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, sus herramientas, los lineamientos generales para los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia y otros aspectos, relacionados con incentivos y con la participación del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, familia, sociedad y demás actores que participan en la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

Antes de esta ley, en Colombia se venían desarrollando avances investigativos importantes y propuestas de intervención, sobre todo en Instituciones Educativas de Bogotá, como la iniciativa “Aulas en paz” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, liderada por el profesor Enrique Chauz en la línea de prevención de las violencias escolares y promoción de la convivencia pacífica (Universidad de los Andes, 2013). Aulas en Paz obtuvo el primer lugar en el Concurso “Buenas Prácticas en Prevención del Delito en América Latina y El Caribe” convocado por el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, el BID y Open Society Institute en el 2010 y fue seleccionado como uno de

los cinco mejores programas de formación ciudadana en Colombia por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).

Otra iniciativa que retoma el tema, desde un enfoque de mitigación de la violencia, es el proyecto Colombiano Paz, Acción y Convivencia (PACO) que aporta siete principios básicos para la convivencia social que son: aprender a no agredir al congénere considerándolo la base de la convivencia social; aprender a comunicarse, factor de la autoafirmación personal y de grupo; aprender a interactuar como fundamento de la relación social; aprender a decidir en grupo considerándolo un requerimiento para la política y la economía; aprender a cuidarse como factor básico de salud y seguridad social; aprender a cuidar el entorno, fundamento de la supervivencia; y aprender a valorar el saber social y académico, factor de la evolución social y cultural.

4.2. ÁMBITO DEPARTAMENTAL

Por su parte, en el departamento de Antioquia se han desarrollado propuestas investigativas desde las Universidades, Corporaciones y Centros de Estudios Regionales, encaminadas en las mismas líneas investigativas descritas anteriormente y en la recolección de experiencias significativas de prevención, involucrando como actores principales a los estudiantes.

Es importante mencionar los esfuerzos en prevención de la violencia escolar desarrollados por la Gobernación de Antioquia, a través del Programa “Habilidades para la vida” llevado a cabo conjuntamente por las Secretarías de Educación y de Salud, basados en el Programa de Competencias Ciudadanas y sus estándares básicos direccionados desde el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2012). Este tipo de propuestas procuran aportar a la juventud elementos que favorezcan amplias oportunidades de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir, desde una perspectiva de promoción de mejores formas de convivencia en la que se propone una acción educativa integral, asumiendo la propuesta de OPS-OMS sobre Habilidades para la Vida (Camacho, 2011).

Del mismo modo, la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia viene realizando acciones orientadas al desarrollo de las prácticas investigativas por parte de los docentes en el ámbito de la convivencia escolar y los ambientes de aprendizaje. Una de estas propuestas es “La escuela como cátedra viva de convivencia y paz”; se trata de una propuesta que hace de la convivencia democrática un modo de ser y de actuar en la escuela. Promueve la construcción participativa y solidaria de alternativas pedagógicas, curriculares, administrativas, culturales y sociales que propicien mejores ambientes de convivencia institucional y social; y se desarrollan estrategias metodológicas y formas de concertación que favorecen la formación integral y promueven la socialización en la escuela (Gobernación de Antioquia. Secretaría de educación y cultura, 2000).

El objeto de análisis de éste programa corresponde a la convivencia escolar, entendida como la interacción de las relaciones pedagógicas, personales, de gestión, de gobierno escolar y las relaciones escuela-comunidad. Se trata de la búsqueda de la convivencia escolar, concebida como proyecto de transformación de la cultura escolar, para que en ella y desde ella, cada uno de sus protagonistas sea respetado y reconocido como actor fundamental y en el encuentro diario se construya y recree la paz. Esta búsqueda incluye el aula de clase y los ámbitos más amplios de la comunidad local y regional (Gobernación de Antioquia. Secretaría de educación y cultura., 2000).

La escuela como cátedra viva de convivencia y paz: está orientada a la formación de directivos, docentes y estudiantes en la práctica de valores que permitan construir procesos de convivencia en el ámbito institucional y social. La primera fase se realizó entre los años 1998 y 2000; y la segunda, inició en el 2001 hasta el 2003, cuyos principales objetivos apuntaban a: Identificar, mediante procesos participativos, los valores que cada comunidad educativa se propone vivir en su cotidianidad, e integrarlos a su Proyecto Educativo Institucional; contribuir al mejoramiento del manual de convivencia y al fortalecimiento del gobierno escolar, mediante la construcción colectiva de principios y normas que deben asumir los alumnos, docentes, directivos y padres de familia; y lograr que cada escuela sea declarada como zona franca de paz, por su comunidad educativa.

4.3. AMBITO MUNICIPAL

A nivel municipal, no se tiene conocimiento de un sistema de información amplio que dé cuenta de estudios, reporte de casos y propuestas relacionados con la convivencia escolar. Aunado a esto, Bello, al ser un municipio certificado, tiene la autonomía para desarrollar acciones que no necesariamente se encuentren articuladas con los Planes Departamentales, y los cuales son direccionados principalmente desde las secretarías de Educación y de Salud.

Dentro de las acciones que se han venido desarrollando a nivel municipal se encuentra un estudio desarrollado en las Instituciones Educativas públicas del municipio en 2009, como parte del Proyecto “*Orientación en Valores y Convivencia Escolar para Fortalecer el Buen Clima Organizacional en las Instituciones Educativas Oficiales*” (Posada, 2009). Este estudio consistió en una medición de clima organizacional realizado a través del instrumento TECLA, cuya finalidad era detectar áreas de tensión y conflicto en las Instituciones Educativas, en términos de clima organizacional. De los resultados de este estudio se publicó una cartilla de herramientas denominada “*Promoviendo el buen clima en las instituciones educativas*”, entregado a cada institución para la implementación de actividades de fortalecimiento de la convivencia, sin que se evidencien acciones de seguimiento hasta la fecha.

Por otra parte, en las instituciones educativas que fueron objeto de este estudio, se realizó un diagnóstico de necesidades como parte de las acciones de las docentes orientadoras a su ingreso a las instituciones. Se anexa tabla con la correlación de las situaciones más significativas que se identificaron en ambas instituciones¹.

De acuerdo a estos diagnósticos, el tema de la agresividad y el acoso escolar, son factores que se tornan repetitivos y que se convierten en el día a día de las intervenciones por parte del área de orientación y el Comité de Convivencia Escolar, aumentando cada vez más el número de casos y la gravedad de los mismos. Este panorama lleva a pensar que siendo las instituciones educativas por excelencia, escenarios de y para la convivencia, se han convertido también en contextos de violencia. De allí la necesidad de orientar el estudio de las representaciones sociales de convivencia escolar desde una mirada apreciativa que permita un mayor acercamiento a la comprensión del tema.

4.4. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

En el campo de las representaciones sociales se encuentran cantidad de investigaciones y publicaciones, y de éstas, un número significativo están relacionadas con el ámbito educativo, predominando aquellas que se centran en las representaciones sociales de los docentes acerca de los estudiantes y viceversa.

Dentro de las temáticas que más frecuentemente han sido desarrolladas bajo esta perspectiva de las representaciones sociales en el campo educativo, podemos enumerar las siguientes: las nociones sobre la ciencia y la tecnología, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, las nociones sobre inteligencia, la calidad de la educación, la excelencia académica, el éxito y el fracaso escolar, la orientación vocacional, las nociones sobre los procesos de transformación educativa, las representaciones sobre la autoridad, y la evaluación (Alasino, 2011 p.8).

4.4.1. Ámbito internacional:

Para tener un panorama más amplio de antecedentes sobre el tema de las representaciones sociales, en el contexto internacional, tomaremos como referente el artículo de Ilvento (2003) “*Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados*”, el cual reúne un

¹ Ver anexo 1. Tabla Diagnósticos institucionales.

conglomerado de investigaciones realizadas en un estado del arte de investigaciones sobre representaciones sociales en países Europeos y luego, centra su atención en el contexto argentino. De este texto es importante destacar referentes y categorías conceptuales desde las cuáles se puede abordar el tema de las representaciones sociales en las instituciones educativas.

Si tomamos el objeto en el cual se centran y los sujetos que toman en consideración, podemos establecer una clasificación de los estudios de las representaciones sociales relacionados con el campo educativo. Siguiendo a Ilvento (2003) distinguimos tres categorías:

A) Los estudios que se focalizan en los centros educativos y en sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones; B) los que se centralizan en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos; y C) los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa.

De acuerdo a esta autora, en el contexto europeo, las investigaciones interesadas en la temática de las representaciones son más abundantes y prolíficas en los autores anglo-franceses, entre los cuales cita los estudios y tesis doctorales desarrollados por Abric (1976) sobre juicios, conflictos y representaciones sociales; Gilli (1978) sobre roles institucionales y representaciones del enseñante; Le Disert (1986) sobre las representaciones de la creatividad; Käes (1974) sobre los procesos grupales y las representaciones sociales; Di Giácomo (1981) sobre las representaciones y los comportamientos colectivos; Vala (1984) sobre las representaciones y la violencia, entre algunos estudios de relevancia (Ilvento, 2003).

Guichard (1996), citado también por Ilvento (2003), en el ámbito específico de la educación desarrolla su investigación sobre la escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes a partir de constructos como proyecto y expectativas de futuro, concepto de sí mismo, esquemas, hábitos y universo de sentido. En su indagación parte de considerar la escuela u organización escolar como dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro, lo que le permite considerar una hipótesis general referida al papel de la escolarización según la sociología de Bourdieu y la psicología social cognitiva: *“la experiencia escolar estimula la génesis de esquemas y se orienta a generar un determinado hábitus en los alumnos que se corresponde con la particularidad de la experiencia. En ese sentido, toma a la escuela como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse...lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer”* (Guichard, 1996: 144), citado por (Ilvento, 2003:18).

En la línea de las investigaciones españolas acerca de la práctica educativa, que adoptan un enfoque interpretativo a partir de las representaciones, es necesario destacar el trabajo desarrollado por Montero Mesa (2000): *“Las contribuciones de las instituciones a la profesionalización de los profesores: Estudio de sus características en Galicia”*, cuyo propósito

básico fue el conocer las representaciones y construcciones sociales que sobre la profesionalización docente tienen los profesores, futuros profesores, formadores, administración educativa y sindicatos, como un modo de posicionamiento omnicomprensivo. Asimismo, autores como Oriol Rojas (1998) aportan el análisis crítico necesario para determinar la utilidad de las representaciones sociales como una orientación hermenéutica en la investigación de orden psico-social, desarrollando una conceptualización crítica de lo que implica el abordaje metodológico de las representaciones sociales” (Ilvento, 2003:19).

4.4.2. Ámbito Nacional:

Dentro del material publicado en Colombia, como tesis de grado en las áreas de psicología y sociología, tanto en pregrado, como en postgrado, conviene destacar las investigaciones llevadas a cabo en diferentes universidades como la Universidad de Antioquia, la Universidad Luis amigó en la línea de Acoso escolar y la Universidad CES desde su programa de psicología. Dichos estudios, responden a una sola categoría de análisis sobre el tema de la convivencia escolar, pero dejan por fuera la comprensión de las demás categorías, entre ellas la categoría representaciones sociales.

Dentro de los hallazgos bibliográficos más cercanos al tema de investigación que nos convoca se encuentran la tesis “Las representaciones sociales del acoso escolar – bullying en el contexto educativo” del programa de psicología de la Universidad de Antioquia y “Representaciones sociales sobre violencia, los niños y las niñas escriben sobre la violencia: estudio de caso”. Tesis de la maestría en educación de la misma universidad. La primera, buscaba comprender las relaciones entre prácticas y discursos que a partir de la representaciones sociales se presentan en el fenómeno del bullying en estudiantes de 5° de primaria y aceleración de la Institución Educativa Federico Carrasquilla de la ciudad de Medellín; y la segunda corresponde a un estudio de caso, que abordó la violencia acudiendo a las bases del paradigma de las representaciones sociales provenientes de la teoría psicosocial, como un abordaje propicio para plantear la violencia y su representación con rasgos históricos, culturales, sociales y contextuales.

Ambos trabajos abordan el tema de las representaciones sociales en el campo educativo desde la línea de las violencias, incluyendo las escolares; y desde una línea de niñez y juventud; sin embargo tampoco articulan los ejes: convivencia – ámbito escolar – representaciones sociales de los estudiantes, que constituyen la pretensión de nuestra investigación.

5. REFERENTES LEGALES Y TEÓRICOS

5.1. REFERENTE LEGAL DE LA CONVIVENCIA

Se fundamenta en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 20 de 1974, Ley 1098 de 2006 de la Infancia y la Adolescencia, los Derechos del niño, Ley de la Juventud 375 de 1997, Ley General de Educación Ley 115 de 1994 y sus Decretos Reglamentarios 1860 de 1994, 1850 de 2002, 1290 de 2009 y Ley 1620 “Por la cual 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” (Ospina, 2006).

También hacen parte de este marco jurídico, algunas disposiciones de la Corte Constitucional en materia de la protección de los deberes y los derechos educativos, tales como: Sentencia C490 de 2002 (2002), Sentencia T402 de 1992 (1992) y C555 de 1994 y Sentencia T430 de 2007, por medio de las cuales algunos padres de familia demandan el reconocimiento de los derechos de los niños y otros aspectos importantes, como la importancia de jugar y hacer travesuras dentro de su proceso de socialización, el derecho a la educación y a la igualdad, entre otros.

Es importante tomar en consideración todas las disposiciones en materia legislativa pues representan un marco de acción no solo para las instituciones educativas, sino para aquellas personas o entidades interesadas en un abordaje de las realidades educativas de niños, niñas y adolescentes en nuestro país.

5.1.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

Para hacer una construcción teórica a manera de marco de referencia sobre el tema de convivencia, se parte de conceptos resultantes de la revisión del estado del arte, de la cual se rescatan los que aportan elementos que permiten un mayor acercamiento a los objetivos investigativos.

“El enfoque de convivencia es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, que reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar; las relaciones entre el profesorado y el alumnado; el subsistema de los iguales. Involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Ha sido considerado un enfoque con perspectiva ecológica” (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. , 1999).

En este sentido, se visualiza a la escuela como escenario en el cual la convivencia se posibilita de forma democrática, enfatizando en la formación en valores y competencias ciudadanas. Los maestros no solo son los responsables de lo que enseñan, sino de procesos ligados al ejercicio del poder que ejercen ante los alumnos. En la convivencia escolar influyen varios factores fundamentales, entre ellos la calidad en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Cuando se presenta un deterioro en las relaciones interpersonales y el fracaso escolar, se ve afectada la convivencia y se incrementa la desmotivación y la deserción escolar (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. , 1999).

“La convivencia escolar implica además de la construcción permanente y participativa de normas de convivencia, la generación de ambientes escolares favorables al diálogo intergeneracional, la construcción de sujetos, asumir una postura crítica a las prácticas, dispositivos y discursos que reproducen el autoritarismo en la escuela y la sociedad, y por tanto una postura que favorece el pleno goce y ejercicio vital de los seres humanos” (Sanín Vasquez, 1998:9).

En este sentido, Ghiso (1998) plantea que “la escuela de hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logra fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen. Los mensajes que aquí se producen, recontextualizan y transmiten son increíbles, ilegítimos e inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Las consecuencias prácticas de ello tienen naturalezas muy diferentes y repercuten en todas las facetas de la convivencia humana” (Ghiso, 1998:84).

La Unesco por su parte, a través del Programa Aprender a vivir juntos, plantea que la convivencia implica desarrollar una alta capacidad para comprender a las otras personas, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar adecuadamente los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz (Eroles, 2012).

La gestión de una convivencia que forme sujetos democráticos implica la revisión exhaustiva de los modos de convivencia de las escuelas: “Si la convivencia escolar no contribuye a crear el clima necesario para formar sujetos democráticos que aporten a una cultura de paz, se debería luchar por cambiarla”. La convivencia democrática, y cultura de paz, es un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela (UNESCO, 2008).

Para efectos del presente trabajo investigativo, se toma en consideración la siguiente definición de Convivencia, correspondiente a la Ley 115 de 1994: “La convivencia es la capacidad que

tienen las personas para establecer relaciones sociales de calidad, fundamentadas en la tolerancia, el respeto a los demás y el reconocimiento a la diferencia” (República de Colombia, 1994).

La convivencia implica compartir espacios y experiencias con otros, por tanto el ámbito educativo se convierte en un lugar predilecto para ello. La función socializadora de las instituciones educativas se manifiesta en las interacciones cotidianas que se establecen entre sus miembros. De allí, que sea éste el espacio por excelencia para generar vínculos con la sociedad y que se convierta en el campo de aprendizaje para el ejercicio de los valores que conllevan a una sana convivencia.

De este modo, “la violencia es la consecuencia de no haber sido capaces de construir un orden ético de convivencia, fundado en los derechos humanos. Si mañana se callan los fusiles, no hemos resuelto el problema de la violencia; nos toca construir la convivencia si queremos tener futuro” (Mejía, Competencias ciudadanas 2ª versión p:3). En contraposición a esta definición, aparecen en el escenario desde décadas atrás, conceptos que explican las connotaciones negativas de la convivencia en el ámbito escolar y que hoy en día cobran vigencia e importancia.

Dentro de estos conceptos, es necesario realizar un acercamiento al fenómeno de la violencia escolar, pues ésta se constituye en un factor que afecta a la convivencia, y a la intimidación escolar como uno de los tipos de violencia que más prevalecen dentro de la escuela (Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Región de Murcia). Para ello es necesario aclarar que esta última también se conoce como “bullying” o “matoneo”, palabras adoptadas de otros contextos, y que según la ley 1620 de convivencia escolar se recomienda no utilizar debido a su connotación agresiva y violenta al asociarse con la palabra “matón”. Por ello en este texto, al hacer referencia a este fenómeno se utilizará el término “intimidación escolar”, salvo en aquellos casos en los que se cite a autores que lo denominen de otra manera.

A continuación, se enunciarán algunas definiciones sobre el fenómeno de la intimidación escolar desde diferentes autores:

- Serie continua de comportamientos que implican la tentativa de ganar poder y el dominio sobre el otro (Askew, 1989).
- Violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar (Cerezo, 1997).

Marano (1995) subraya la existencia de tres componentes principales: la intimidación implica un comportamiento agresivo repetido; el comportamiento es negativo, intencional y pensado para hacer daño; el comportamiento está realizado por un niño que tiene más poder hacia otro niño más débil. Field (1999) subraya como rasgo crucial el hecho de que la víctima se sienta impotente

y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre.

Calvo, Cerezo y Sánchez (2004), plantean que la situación de acoso e intimidación escolar se produce cuando tienen que relacionarse dos tipos de sujetos con unas características complementarias para establecer esa dinámica y las condiciones ambientales permiten que se establezca tal relación. Desde esa perspectiva se consideran tres componentes que interactúan: el agresor (que quiere dominar), la víctima (que carece de los recursos para evitar ser dominado) y, las condiciones escolares (falta de control, ausencia de conocimiento de la problemática, inhibición, etc.) que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente mientras que el resto de compañeros observa pasivamente.

Finalmente Fuller y King (1995) presentan la definición que proporcionó un estudiante de diez años: *“Se intimida cuando alguien (un individuo o un grupo) usa su poder de hacer daño o de asustar a otros. Se puede intimidar físicamente, emocionalmente o verbalmente. La gente intimida porque ellos se sienten mal sobre ellos o para ganar la popularidad, a veces hasta por placer.»*

5.2. REPRESENTACIONES SOCIALES

Desde el sentido común, la representación social está asociada a una conformación que se genera “en la cabeza” de las personas o en algún lugar extraindividual de la sociedad que permite reproducir o aderezar la “realidad” en la vida cotidiana (Ibañez, 1988).

Dentro de los antecedentes del concepto de representación social, es fundamental destacar inicialmente la teoría de la representación colectiva de Durkheim (1898) y las aportaciones de los sociólogos del conocimiento sobre la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann; 1968) y enfocarnos en las teorizaciones de Moscovici (1961) como principal exponente de las representaciones sociales propiamente dichas (Mora, 2002).

Es importante hacer una revisión adicional a los enfoques correspondientes a la psicología cognitivista social, como los de Bruner (1957) y los aportes provenientes del interaccionismo simbólico (G. H. Mead, 1963) referidos a la explicación del pensamiento social, citados por Maria Celia Ilvento (2003) en el texto: “Las Representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados”.

Esta misma autora hace referencia al estructuralismo constructivista de Bourdieu (1980) quien considera a las representaciones como la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, a partir de visiones estructuradas por las relaciones sociales. En 1970,

Bourdieu y Passeron rechazaron el concepto de representación social por considerarlas como una ingenuidad de las filosofías sociales del consenso, aunque posteriormente retomaron este constructo dada la relevancia que en su teoría otorgan al juego de las relaciones sociales en la que reconocen la coexistencia de representaciones dispares entre los distintos grupos sociales, en función de intereses que son diferentes y a veces conflictivos (Ilvento, 2003).

Quedándonos con Moscovici (1961) quien elabora su teorización desde la psicología social, aludimos a su concepto de representación social que incorpora tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como a las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma. De este modo, las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de pensamiento práctico, socialmente elaborado y compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro universo vital (Mora, 2002).

La teoría de las representaciones sociales constituye un modo de abordar la construcción social de la realidad, para ir más allá de las opiniones o de las imágenes y reproducciones de ésta. Por su parte, “la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (Berger, 1968).

La naturaleza genuina de las representaciones sociales radica en la construcción social de la realidad en un universo consensuado, constituido por el conjunto de significados que adquieren los objetos cuando son apprehendidos socialmente. Enmarcada en la teoría de las representaciones sociales, resulta útil partir de los aportes de Jodelet (1984) - citada por Ilvento (2003) - para quien esta noción “antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Ilvento, 2003).

Estos saberes prácticos, a menudo implícitos, no siempre encuentran vehículos de expresión verbal, lo que conlleva un problema metodológico “a partir del momento en que el conocimiento científico de las representaciones sociales se constituye con base en las producciones discursivas proporcionadas por los sujetos” (Ibáñez, 1988: 35).

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas como imágenes que condensan un conjunto de significados; como sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; como categorías utilizadas para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos; como teorías que permiten elaborar explicaciones. Una concepción integradora de estos aspectos es la desarrollada por Montero Mesa (2000: 50) - citada por Ilvento (2003) -, para quien las representaciones “*son la expresión de una*

manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y actividad mental desplegada por individuos y grupos con la finalidad de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos, personas y comunicaciones que le conciernen”.

Sin embargo, es fundamental aclarar que para llegar al estudio de las *representaciones sociales* se requiere reflexionar en torno a estos tres elementos nombrados por Moscovici: la información, el campo de representación y la actitud; elementos que analizados de manera simultánea podrían explicar el lenguaje, los procesos de comunicación, la forma de jerarquización del conocimiento y su contenido, inmersos en las representaciones sociales (Moscovici, 1984).

Moscovici (1984) con respecto a la información, plantea que ella alude al bagaje de conocimientos que posee un grupo frente a un fenómeno o un hecho de corte netamente social. Al partir de lo social y de los procesos histórico- sociales, estos conocimientos pueden variar ya sea en calidad o cantidad según sea la cultura, sus formas de vida, sus estilos de crianza y sus modelos de educación, al igual que sus creencias, especificidades culturales o formas de comunicación. En este sentido la información alude a la producción óptima de datos o explicaciones emitidas frente a la realidad que se desarrolla y se instituye en los individuos y que se manifiestan en sus relaciones cotidianas y en sus formas de comunicación. La información corresponde al cúmulo de contenidos y datos lingüísticos, socio-históricos que se adquieren como patrones culturales, por medio de los cuales se facilitan los procesos de interacción y diálogo.

Por su parte, el campo de representación implica la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada; el establecimiento de un orden de los contenidos en una estructura funcional determinada. El campo de representación asume la posibilidad de percibir la forma del contenido, según Ibáñez (1988) y Abric (2001, citados por Chaurria Gómez, 2011); este contenido propio del campo se establece en torno a un núcleo o esquema figurativo, la parte más estable y sólida de la representación. El campo de representación remite entonces a la imagen o al contenido específico del objeto representado y a la forma que adquieren las representaciones en la psiquis de las personas.

La elaboración del campo de representación tiene ciertas características; inicialmente se refiere a los procesos cognitivos como una actividad, en razón de la cual cada persona construye y desarrolla su representación desde los elementos que capta del entorno social, sus formas de vida y sus estilos culturales e históricos (una cognición social). El segundo se refiere a los aspectos significantes de la actividad representativa, que se relacionan con el sentido de la experiencia, su trascendencia reveladora en relación al mundo social, el tercero son las prácticas discursivas que caracterizan las sociedades y respecto de las cuales se instituye el sistema semiótico en los sujetos y las sociedades en general; el cuarto, la práctica social del individuo según su condición social e ideológica; el quinto, las relaciones sociales propias de cada grupo que determinan la dinámica de la representación y, el sexto se refiere a los factores sociológicos característicos de

cada comunidad. Todos estos rasgos son trascendentes en los procesos constitutivos y estructurales de las representaciones sociales (Jodelet, 1984).

El último de los elementos sobre los cuales se construyen las representaciones sociales es la actitud, considerada como la dimensión emocional de la representación social que determina el gusto o la apatía en relación al objeto y a su representación social. Es pensada como el elemento afectivo de la representación y la orientación evaluativa del objeto de representación (Jodelet, 1984). La actitud permite focalizar y orientarse en relación al objeto representado y asumir una posición frente a él.

5.2.1. LA OBJETIVACION Y EL ANCLAJE EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La objetivación y el anclaje son, además de los elementos expuestos anteriormente, elementos característicos de las representaciones sociales, que permiten profundizar en el análisis de esta teoría al explicar cómo lo social transforma las representaciones sobre un conocimiento concreto, pero a su vez, la representación transforma lo social y los procesos e interacción.

Jodelet (1984) postula que los procesos de objetivación y de anclaje permiten entender la forma cómo se lleva a cabo la elaboración y el funcionamiento de una Representación Social, en tanto ambos presentan una dependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales prácticas que la posibilitan. Estos procesos, a su vez, permiten al investigador/a llegar a entender un cúmulo de operaciones realizadas a nivel mental que explican la forma cómo opera y se estructura de forma dinámica el pensamiento social. Con respecto a la objetivación Jodelet (1984) indica que es “poner en imágenes las nociones abstractas, volver tangibles y materiales las ideas, las nociones, y establecer correspondencia entre el pensamiento y la palabra” (Jodelet, 1984: p.481). La objetivación implica tres fases: la primera es la selección y descontextualización de los elementos de la teoría; significa escoger, según criterios culturales y normativos, elementos del campo científico al que pertenecen para ser reorganizados libremente. Un segundo elemento es la formación de un núcleo figurativo según el cual las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, gráficas y coherentes que contienen la esencia del concepto o idea que se objetiva. Y un tercer, y último elemento de la objetivación, es la naturalización en la cual se transforma el concepto en una realidad con existencia autónoma, figuras elementales del pensamiento que permiten entender y utilizar el concepto.

Por otro lado, cuando se habla de anclaje se relaciona con el tejido social de la representación y de su objeto. El anclaje es: la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido (Jodelet, 1984, p. 486).

Por tanto, el anclaje es la forma de enlace que se hace entre los nuevos elementos captados del entorno social con aquella estructura del pensamiento social preexistente y las transformaciones que acontecen debido a este proceso. Podríamos decir que no se trata sólo de formar o constituir el conocimiento y el lenguaje, como es el caso de la objetivación, sino de enlazar toda la información captada del exterior; organizarla, jerarquizarla dentro del pensamiento que ya está constituido y determinar una nueva forma de conocimiento. El proceso de anclaje se articula al proceso de objetivación y, según Jodelet (1984), sucede mediante el desarrollo de tres funciones: la función cognitiva que expresa la integración de la realidad, la articulación de la novedad a las formas del pensamiento ya existentes; la función de interpretación de la realidad, y la función de orientación y lectura de las conductas y las relaciones sociales a las que está expuesto el sujeto.

Es importante destacar los aportes de Mora (2002) en relación con los conceptos de objetivación y anclaje. El autor dice que la objetivación permite llegar a la conformación de núcleos figurativos a través del desarrollo de un proceso de abstracción de los elementos del medio, captados y significados dentro de una estructura; es decir, acoplar la palabra a la cosa. Ello implica que la imagen se objetiva con el aporte de un conjunto de valores, afectos y condiciones de naturalidad; así las formas captadas del exterior se transforman en categorías del lenguaje. Por su parte el anclaje implica la inserción jerárquica de los valores, creencias y formas sociales a la estructura preexistente.

5.3. OTROS CONCEPTOS

Para efectos de la investigación y por su pertinencia como espacios o como actores, dentro de la convivencia escolar es importante clarificar algunos conceptos.

Para ello hemos retomado algunas definiciones expuestas en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación, fundamentada en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Ésta nos da las siguientes definiciones sobre los componentes de la educación y la comunidad educativa:

5.3.1. EDUCACIÓN

Dentro de las disposiciones preliminares, El Artículo 1 define que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, y el Artículo 14, presenta dentro de los temas a abordar en la enseñanza obligatoria la “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”. Para ello, el Artículo 4 responsabiliza al Estado, a la sociedad y a la familia de velar por la calidad de dicha educación y promover el acceso al

servicio público educativo, y, responsabiliza también a la Nación y a las diferentes entidades territoriales de garantizar su cubrimiento.

Esta ley plantea además que el Servicio Público de Educación debe cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, complementando con el Artículo 2, en el que se especifica que el servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, educación por niveles y grados, educación no formal, educación informal, establecimientos educativos, instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, y recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

Se retoma adicionalmente el concepto de educación reflexiva de Bárcena (2005), quien propone una educación desde el lenguaje de la experiencia. Esta educación supone la reflexión sobre el acto educativo, que da como resultado un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica, y que se convierte en una experiencia que logra comprometer a los actores involucrados en la educación con las artes o acciones orientadas hacia una ética del cuidado y de la preocupación por el sujeto en formación, y en favor del acontecimiento reflexivo de la educación.

Esto implica al facilitador la búsqueda continua en su labor de ir más allá de una transmisión de conocimientos que apunte al mero desarrollo cognitivo, por la búsqueda del reconocimiento del ser integral de quienes participan en cuanto a las diferentes esferas vitales, permitiendo la activación de otros dispositivos acordes con los diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y habilidades kinestésicas, sociales y expresivas, propendiendo que el aprendizaje pase por la experiencia, lo lúdico y la corporeidad.

Se hace alusión también a manera de apoyo al concepto de educación que se pretende manejar, al término "educación creativa" de Peirce, la cual se orienta en el acto de pensar sobre lo que se enseña para cambiar la manera de enseñar (Barrena 2008). Desde este supuesto, se puede enseñar lo mismo de otra forma, de manera que se permita al individuo ser creativo y hacer uso de otras facultades además de la razón, ya que el desarrollo de estos otros componentes, como la imaginación, permite disfrutar más de lo que se aprende y tener mejores habilidades a la hora de solucionar los problemas.

En síntesis, se resaltaré la importancia de la educación en el desarrollo de todas las dimensiones del ser con una orientación "no racionalista" (Barrena 2008), es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos del ser humano, incluidos los componentes emocionales e instintivos, la imaginación, la corporeidad y la experiencia, pues estos, en cuanto están relacionados con la razón, pueden también ser susceptibles de desarrollo.

5.3.2. COMUNIDAD EDUCATIVA

De acuerdo con el Artículo 6 (Título I Ley General de educación), la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, quienes según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

5.3.3. FAMILIA

La constitución política de Colombia, en su Artículo 42, define a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad, el cual se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. Y el Artículo 7 de la Ley General de educación, agrega que la familia es también el primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación.

5.3.4. EL ALUMNO O EDUCANDO

El Artículo 91 (Título V, Capítulo 1) define al alumno o educando como “el centro del proceso educativo” el cual debe participar activamente en su propia formación integral, siendo respaldado por el Proyecto Educativo Institucional. Así mismo, el Artículo 92 plantea que la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Para ello los establecimientos educativos deberán incorporar en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

5.3.5. EL EDUCADOR

Según lo planteado en el Artículo 104 (Título VI, Capítulo 1), el educador es “el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Y especifica en el Artículo 126 del Capítulo 5, que aquellos educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría, son directivos docentes.

5.3.6. ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

En el Artículo 138 (Título VII, Capítulo 1), se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo en los términos fijados por esta Ley.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se desarrollará desde la investigación comprensiva, bajo un enfoque etnográfico. La etnografía en el campo educativo ha sido desarrollada por varios autores, entre ellos es posible mencionar algunos destacados por Sara Pallma y Liliana Sinisi en el texto “Tras las huellas de la etnografía educativa”: Braslavsky, 1985; Krawszyck, Malajovich y Vior, 1985. Las autoras hacen un recorrido por diferentes estudios desarrollados desde diversos ambientes educativos, en el contexto de algunos segmentos estigmatizados social y económicamente en Argentina, destacando aquellos elementos a los que se ven enfrentados los investigadores desde su dimensión subjetiva y desde el punto de vista metodológico (Pallma, 2004).

Teniendo como referencia este texto, definimos nuestro enfoque investigativo como Etnografía educativa, lo cual implica en palabras de Malinowski (1973), la necesidad de “estar ahí”, compartir el espacio físico y vivir en carne propia el tejido de relaciones que se presentan en el campo de estudio.

De acuerdo con lo anterior, se propone este estudio desde la perspectiva de las funciones de orientación escolar que desempeñan las investigadoras, y desde su día a día en las instituciones educativas. Al compartir con los sujetos de la investigación los espacios y la cotidianidad, podemos establecer elementos para interpretar la realidad y a partir de allí develar el entretejido de relaciones y factores que pueden influir en la convivencia escolar en las dos instituciones educativas que serán objeto de estudio.

6.1. POBLACIÓN

Se seleccionó como población participante en el estudio, a los estudiantes de los grados 5° de primaria y 6°, 7° y 8° de básica secundaria. La selección de los grados obedece a la prevalencia en éstos de factores como deserción escolar, dificultades de comportamiento y mayor índice de repitencia de años. Sin embargo la elección de los estudiantes a participar de la investigación, a través de las técnicas interactivas, no corresponde a ningún criterio específico, se hace al azar la elección de 5 estudiantes de cada grado, para un total de 20 estudiantes en cada institución. Para la entrevista se seleccionan 2 estudiantes de cada grado, para un total de 8 estudiantes por institución educativa.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN		
Aspectos Geográficos	Departamento	Antioquia
	Municipio	Bello
	Sector	La Camila (Comuna 10) Buenos Aires (Comuna 4)
	Densidad Poblacional	Urbano
Aspectos Demográficos	Estrato Socio Económico	1, 2 y 3
	Sector Educativo	Público
	Rango de edad	De 10 a 15 años

6.2. TECNICAS E INSTRUMENTOS

6.2.1. Observación participante:

De acuerdo con Eumelia Galeano, se constituye en una estrategia interactiva utilizada por investigadores que en cierto grado, asumen un papel dentro del grupo y participan en sus funciones, cohabitando con la población (Galeano Marín, 2007). Esto nos permite recolectar y registrar la información, para posteriormente analizarla e interpretar la realidad objeto de nuestro estudio, confrontando la visión de los actores con nuestra propia perspectiva. El registro de esta observación se lleva a cabo mediante diario de campo que llevan las orientadoras escolares, durante el ejercicio de sus funciones en las distintas actividades y espacios de las instituciones educativas.

6.2.2. La entrevista:

La entrevista semi-estructurada, constituye una técnica dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras. Para su implementación se elaboró un guión con preguntas que apuntan a la percepción que los estudiantes tienen sobre algunos elementos relacionados con la convivencia, dando oportunidad a la conversación fluida y a que emergieran otros elementos no contemplados dentro de la estructura de entrevista. Existen tres niveles relacionales que determinan el sentido del discurso que se genera a partir de la aplicación de la entrevista:

1. El contrato comunicativo: Hace alusión al carácter paradójico de la entrevista: por un lado, se solicita por ser una forma de producir expresiones de carácter íntimo pero, por el otro, al producirse, dejan de ser íntimos. El establecimiento de un contrato de comunicación es, entonces,

fundamental para el funcionamiento del dispositivo de comunicación porque diluye o elude esta situación paradójica al remitir el uso de la información y la comunicación a un contexto exterior al propio encuentro, o sea, al informe escrito de la investigación en el cual se desbloquea y da salida a la misma situación de la entrevista (Alonso, 1998 citado por Araya Umaña, 2002: p.55).

2. La interacción verbal: Se fundamenta en la apertura de las personas a la comunicación y la aceptación de las reglas. El mínimo marco pautado es un guión temático previo, que recoge las temáticas que interesan a la investigadora o al investigador. No obstante, tal guión no está estructurado secuencialmente, pues lo que interesa es que, durante la entrevista, la persona produzca información sobre todos los temas de la investigación, pero sin inquirir sobre cada uno de ellos en un orden prefijado.

3. El universo social de referencia: Mas que analizar la situación particular de la persona entrevistada, este nivel relacional de la E-P remite a la determinación central y lateral de las R-S. Esto significa que, cuando se analiza el discurso elaborado por la persona entrevistada, su situación personal es vista a la luz del entramado social y cultural en la que está inserta, por lo que dicho análisis no se orienta por las características de su situación personal, sino por los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico.

Por lo anterior, y de acuerdo con Ibáñez (1988) citado por (Araya Umaña, 2002), cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas de la investigadora o investigador.

6.2.3. *Técnicas interactivas de Investigación social:*

“Entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva” (Ghiso, Acercamientos al taller en los procesos investigativos interactivos. En: Textos y argumentos N.2, 2001).

“En las Técnicas Interactivas, para la construcción colectiva de conocimiento, se parte de un saber y un acumulado cultural existente en cada uno de los participantes, los cuales son reconocidos como sujetos, actores de cambio, provistos de un mundo de significación, de lenguaje, de un legado cultural, de una historia, de un saber que es puesto en escena en cada intercambio con el otro. Al reconocer los diferentes saberes que confluyen en la interacción con los otros es posible construir a partir de la diferencia; esto quiere decir que se construye por

acuerdos y oposiciones entre los participantes, optando por núcleos problematizadores que generan consenso pero ante todo disenso, que potencializan la construcción colectiva del conocimiento” (García Chacón, 2002: p.50).

De acuerdo con lo anterior, se plantea la organización de talleres para la aplicación de las técnicas, tomando en cuenta en una sesión preliminar el acercamiento de las investigadoras con el grupo para conocer sus características principales y reconocer no solo sus saberes previos, sino el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

Con miras al cumplimiento de los objetivos investigativos, se eligió la técnica de colcha de retazos para ser aplicada en el marco de un taller creativo, donde cada participante pudiera elaborar su propia representación de convivencia con los materiales disponibles y sin ninguna presión de tiempo, tipo de elaboración o calidad, para luego proceder a la socialización y expresión verbal del significado de cada representación, con la posibilidad de interacción entre los distintos miembros del grupo, para ampliar, cuestionar o aportar otros elementos a la discusión.

El objetivo de aplicación de esta técnica es develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social, ya que la técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana. A través de ella se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para los participantes. Así mismo la técnica permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos (García Chacón, 2002: p.70).

7. RESULTADOS ESPERADOS

A través de este estudio se espera encontrar nuevas interpretaciones del fenómeno de la convivencia escolar, basados en una mirada apreciativa de la misma y de las representaciones de los estudiantes.

Del conocimiento generado a través del análisis de los datos y de las resonancias teóricas encontradas, se espera hallar significantes que permitan realizar abordajes coherentes y pertinentes con la realidad de la escuela como agente de formación y transformación social, por medio de la identificación, descripción, interpretación y comprensión de sus elementos en las dos Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Bello.

7.1. GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO

Resultado esperado	Indicador	Beneficiario
Se espera profundizar en la comprensión de las representaciones sociales de convivencia escolar y las relaciones que se establecen desde la perspectiva del estudiante dentro del ámbito educativo.	Diseño de una propuesta educativa con el fin de aplicar los nuevos conocimientos en la promoción de la convivencia escolar.	En primer lugar, se espera el beneficio de las dos instituciones educativas participantes en la investigación, y a partir de allí, poder extender el beneficio a otras Instituciones educativas del municipio de Bello.

7.2. FORTALECIMIENTO DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Resultado esperado	Indicador	Beneficiario
Con la culminación de esta investigación se aspira a favorecer la formación de profesionales cualificados en investigación, y la aplicación de estos conocimientos en el ámbito de la investigación educativa.	Presentación, sustentación y aprobación de la presente investigación como tesis de maestría.	El cúmulo de profesionales que se encuentran realizando investigaciones en torno al tema. Y en términos de comunidad científica, el beneficiario principal es el CINDE como ente de formación y divulgación del conocimiento generado a través de los procesos investigativos.

7.3. APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Se espera la socialización de los resultados obtenidos, mediante este estudio, a los círculos pertenecientes a las ciencias humanas, sociales y educativas, así como	Ponencia de divulgación en un evento académico-científico.	Comunidades educativas propiciadoras del proyecto e instituciones de educación superior y demás instituciones sociales, interesadas en el tema objeto

ponerlos al alcance de la comunidad en general.		de estudio.
	Cuatro artículos publicables referentes a los resultados de investigación: Uno grupal, y tres individuales (uno por cada investigadora).	Tanto la comunidad científica, como la comunidad en general que tenga acceso a las revistas.
Se espera poner al conocimiento de los resultados a las Comunidades Educativas de las dos Instituciones Educativas Participantes en la investigación.	Reunión de divulgación de los resultados encontrados en ambas Instituciones.	Las Comunidades Educativas de las Instituciones Educativas La Camila y Cincuentenario de Fabricato.
Se pretende dar a conocer los resultados de la investigación al grupo de Docentes Orientadores del municipio de Bello.	Conferencia de socialización de resultados durante una de las reuniones periódicas programadas por la Secretaría de Educación de Bello.	Se espera con esto, no solo el beneficio del grupo de 28 Docentes Orientadores, sino también, indirectamente, las Instituciones Educativas en las que éstos laboran.

7.4. IMPACTO ESPERADO A PARTIR DE LOS RESULTADOS

Se espera desarrollar acciones a favor de la convivencia escolar, a partir de la divulgación de los resultados de investigación y el diseño de una propuesta educativa que apunte al fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano y se articule a los PEI de las Instituciones educativas.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Socialización y aprobación de la propuesta educativa para aspirar al título de Maestría en educación y	Corto (1-4 meses)	Presentación y aprobación de la propuesta educativa al CINDE.	Es necesario el visto bueno y aprobación de los evaluadores para su correcta implementación.

desarrollo humano.			
Articulación en los PEI e implementación de la propuesta educativa a partir de los resultados encontrados a las Instituciones Educativas la Camila y Cincuentenario de Fabricato.	Mediano (5-9 meses)	Presentación y aprobación de la Propuesta educativa ante las directivas de las dos Instituciones educativas participantes.	Se espera contar con el visto bueno y aprobación de las directivas docentes de las dos instituciones educativas para comenzar su implementación.
De acuerdo con el impacto generado en las dos instituciones, se espera poder extender la implementación de la propuesta educativa hacia otras Instituciones educativas del municipio de Bello.	Largo (10 ó más)	Presentación de la Propuesta educativa ante la Secretaría de educación de Bello.	Se espera contar con indicadores positivos referentes a la convivencia escolar dentro de las dos instituciones educativas, para poder proponer su extensión hacia otras instituciones.

8. CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE 2014	FEB 2014
Actualizar revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño de Instrumentos		X						
Aplicación de			X					

instrumentos								
Análisis de la información				X	X	X		
Elaboración de informe final y artículos						X	X	
Entrega y socialización de resultados								X

9. BIBLIOGRAFIA

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Interamericana de Educación N.56*, 4-15.

Alcaldía de Bello. (25 de Junio de 2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015, "Bello Ciudad Educada y Competitiva"*. Recuperado el 3 de Junio de 2013, de sitio web de la Alcaldía de Bello: http://www.bello.gov.co/SalaPrensa/Paginas/aprobado_Plan_de_Desarrollo-.aspx

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. En FLACSO, *Cuaderno de Ciencias Sociales 127* (pág. 84 p.). Costa Rica: FLACSO.

Área Metropolitana del Valle de Aburrá. (2011). *Observatorio Metropolitano de Información*. Recuperado el 31 de Mayo de 2013, de sitio web del Área Metropolitana del Valle de Aburrá: <http://www.aredigital.gov.co/observatorio/Paginas/Publicaciones.aspx>

Berger, P. L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Blanco, M. T. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes: influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.

Camacho, I. C. (2011). *Módulo de Habilidades para la vida. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Chaurria Gómez, R. E. (2011). Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y niñas escriben sobre la violencia. Un estudio de caso. *Tesis de grado para optar al título de Magíster en educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Eroles, D. (4 de Octubre de 2012). *III Simposio Internacional Acoso Escolar (Bullying) Iniciativas y retos para la prevención en primera infancia, niñez y juventud*. Recuperado el 1 de Mayo de 2013, de Memorias. Aprender a vivir juntos, desafío para el desarrollo de una educación de calidad.: simposiobullying2012.ces.edu.co

Galeano Marín, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.

García Chacón, B. E. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Ghiso, A. (1998). Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En L. Sanín Vasquez, *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de Estudios superiores sociales y políticos CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC, Corporación Paisa Joven.

Ghiso, A. (2001). *Acercamientos al taller en los procesos investigativos interactivos*. En: *Textos y argumentos N.2*. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.

Gobernación de Antioquia. Secretaría de educación y cultura. (2000). *La escuela como cátedra viva de convivencia y paz. Orientaciones curriculares y sugerencias didácticas*. Medellín.

Ibañez, G. T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones.

Ilvento, M. C. (2003). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. *Tesis Doctoral: Las Representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la Educación*. Universidad Rovira I Virgili.

Institución educativa Cincuentenario de Fabricato. (2012). *Diagnóstico Institucional*. Bello.

Institución educativa La Camila. (2012). *Diagnóstico Institucional*. Bello.

Malinowski, B. (1973). *Argonauts of the Western Pacific*. Traducción de Antonio J. Desmouts. Barcelona – España: R. B. A. Proyectos Editoriales, S. A.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. (. Moscovic, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. (págs. 439-506). Barcelona: Paidós.

Mejía, J. (s.f.). *Ministerio de educación*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <http://www.minieducacion.gov.co/1621/articles-189357archivopdfciudadania2.pdf>

Ministerio de trabajo y asuntos sociales. . (s.f.). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito escolar. Manual para el profesional*. Región de Murcia, España.

Mora L., N. (2008). *Violencia contra los niños en la escuela. Bibliografía 2008*. Recuperado el 27 de 06 de 2013, de Centro de información y documentación UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications>

Mora, M. (2002). *Athenea digital*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Ocampo, E. (Enero de 2011). Módulo: Desarrollo Cognitivo CINDE- Universidad de Manizalez. Manizalez, Colombia.

Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. . (1999). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. .

Ospina, B. A. (2006). *Régimen Jurídico de la Educación Colombiana*. Bogotá, Colombia: Leyer.

Pallma, S. y. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa: aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología social N.19*, 121 - 138.

Planeación municipal. (2006). *Pan de ordenamiento territorial*. Bello: Alcaldía de Bello.

Posada, C. y. (2009). *Sembello, Promoviendo el Buen Clima en las Instituciones Educativas*. Bello.

República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Colombia.

República de Colombia. (Marzo de 2013). Ley 1620.

Sanín Vasquez, J. L. (1998). *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de estudios políticos y sociales CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven.

Shutz, A. y. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos aires: Amorrortu.

UNESCO. (2008). *Proyecto Educación para la convivencia y una cultura de paz en América Latina*. Recuperado el 27 de Junio de 2013, de <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpb.html>

Universidad de los Andes. (2013). *Aulas en paz*. Recuperado el 27 de Junio de 2013, de sitio web del Programa Aulas en paz de la Facultad de Ciencias Sociales de Uniandes: <http://aulasenpaz.uniandes.edu.co/index.php.historia>

Anexo 1. Diagnóstico institucional Tomado de: (Institución educativa La Camila, 2012) y (Institución educativa Cincuentenario de Fabricato, 2012)

ÁREA	PROBLEMÁTICAS
CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad entre los estudiantes, conductas de matoneo a compañeros más pequeños y amenazas • Los problemas se resuelven agresivamente • Impulsividad, no se aprecian consecuencias, no se piensa en el dolor ajeno • Irrespeto hacia los docentes • Falta de comprensión y aprecio de la diferencia • No hay interiorización de la norma • Población especial con problemáticas de conducta • Sexualidad irresponsable, desinformada, con riesgo de embarazo adolescente
MOTIVACIÓN ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés por las actividades académicas • No se tienen proyectos de vida que integren la educación • Cultura del facilismo • No existen hábitos de estudio • No se encuentra relación entre el estudio y la “vida real”
PADRES DE FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de acompañamiento de los padres • Pautas de crianza inadecuadas • Violencia intrafamiliar • Separación de padres • Falta formación de los padres para educar en la norma
CLIMA LABORAL (PERSONAL DOCENTE, DIRECTIVO Y ADMINISTRATIVO)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para trabajar en equipo • Dificultades en la comunicación interpersonal • Riesgo de problemáticas de salud mental por estrés y ansiedad
SALUD ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición de adicciones a más temprana edad • Faltan hábitos saludables en alimentación y autocuidado • Problemas de autoestima que repercuten, en desarrollo de trastornos de ansiedad o depresión.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados
5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello**

**Beatriz Elena Castro Pinzón
Debbie Johanna Hincapié Camelo
Isis Paola Serna Monsalve**

**ASESORA:
Sandra Elizabeth Colorado Rendón**

**SABANETA
2014**

Descripción del problema

La convivencia, y específicamente sus implicaciones en la construcción de la realidad escolar actual, es un tema ampliamente abordado desde diversos campos del saber, como la psicología, la sociología y la pedagogía. Sin embargo, es necesario indagar y profundizar en las comprensiones y representaciones que de convivencia escolar tienen sus protagonistas, además de otros aspectos que componen el fenómeno, en aras de realizar un aporte para el desarrollo de propuestas pertinentes y eficaces que apunten a la generación de espacios de convivencia facilitadores y potenciadores del desarrollo humano en todas sus dimensiones.

En el marco del actual Plan de desarrollo Nacional “Camino a la Prosperidad”, la educación cumple el objetivo fundamental de contribuir a cerrar las brechas de inequidad a través de la formación para el ejercicio de la ciudadanía, constituyéndose en la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita, que tengan la capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad. Este objetivo, mirado con detenimiento, tiene una pretensión bastante amplia que pone en evidencia los vacíos existentes en el actual sistema educativo, el cual busca garantizar estándares de calidad que permitan competir dentro de un contexto globalizado, pero que poco o nada contribuye justamente a formar ciudadanos activos, reflexivos y críticos; y por el contrario, podría pensarse que el sistema está diseñado para formar en la competencia y como tal, en lugar de alentar hacia la convivencia pacífica, alienta para el individualismo, reflejado en la defensa de lo propio y la identificación del otro como extraño y amenazante. De ahí la magnitud y naturaleza del problema que se intenta abordar en el ejercicio investigativo.

Adicionalmente, vale la pena destacar que la convivencia es un tema que pone en relieve un problema social estructural: las formas de relacionamiento con los demás, que representa un fenómeno multicausal porque no depende únicamente de un sistema, como lo es el educativo, sino de todos los demás sistemas de los que forma parte el ser humano. Sin embargo, la pretensión investigativa nos lleva a acercarnos a la comprensión del fenómeno para hacer conciencia de la necesidad de educar para convivir, valorando la diferencia y la diversidad y considerando que la escuela al igual que la familia son los primeros espacios sociales donde se crean las condiciones para que las niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades que les permiten expresar y disentir pensamientos, ideas y emociones, reconociendo igualmente y respetando otras formas de pensar, sentir y actuar.

Sin embargo, la investigación en contextos escolares en relación con el tema de la convivencia, versa más en el sentido antagónico de la misma: la violencia o acoso escolar y aunque este es un factor que puede tenerse en cuenta dentro del análisis de la convivencia escolar, el interés de esta investigación es ampliar más la perspectiva desde la convivencia propiamente dicha y la concepción que los escolares tienen y construyen sobre ella.

Esta perspectiva de estudio permite ahondar en un terreno inexplorado o por lo menos no contemplado desde una visión apreciativa de la situación. Propiciar un acercamiento a la comprensión de las representaciones sociales de la convivencia que tienen los estudiantes, constituye un aporte significativo a la construcción de conocimiento, permitiendo ampliar el marco teórico bajo el cual se analiza este fenómeno y considerar otras categorías que emergen con relación a la convivencia, los contextos y los sujetos involucrados en la práctica educativa.

Estos vacíos teóricos se pueden evidenciar en la revisión bibliográfica acerca del tema de las representaciones sociales y la convivencia escolar, a través de la cual se encontró información sobre estudios realizados desde diferentes enfoques, involucrando experiencias de tipo etnográfico que han buscado caracterizar los factores asociados a ésta; pero sin considerar directamente la categoría de representaciones sociales como componente asociado.

Es así como se encontraron estudios en los que predomina la investigación sobre tipologías de violencia en el ámbito educativo que buscan categorizar sus distintas manifestaciones, y también estados del arte sobre la situación del acoso escolar en América Latina, en los que se publican además de referentes teóricos, experiencias significativas dentro de las cuales destacamos, para el caso Colombiano, los aportes del Proyecto de Cultura ciudadana liderado por el ex – alcalde de Bogotá, Antanas Mockus (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. , 1999).

Es importante destacar igualmente, la gran fuente de información sobre el tema educativo de la UNESCO, en cuyas bases de datos y bibliotecas digitales se encuentran estudios sobre convivencia escolar que recogen reflexiones y experiencias significativas en los países miembros de la Organización.

En nuestro país, es de destacar que la convivencia escolar es un tópico que ha estado presente en la política educativa desde décadas atrás; sin embargo, fue a partir de la promulgación de la Ley 115 (Ley general de educación) en 1994 que el Gobierno Nacional reguló el sistema educativo y dentro de éste, la convivencia en el ámbito escolar. A partir de ese momento, todas las instituciones educativas del país tienen como requisito, disponer de un Reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes (República de Colombia, 1994: Artículo 87).

Cabe resaltar que en marzo del 2013 el Gobierno Nacional promulga la Ley 1620 “Por la cual 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” (República de Colombia, 2013) y a su vez el Decreto 1965 que reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, sus herramientas, los lineamientos generales para los cuales se deben ajustar los Manuales de Convivencia y otros aspectos relacionados con incentivos y con la participación del orden nacional y territorial, los establecimientos educativos, la familia,

la sociedad y los demás actores que participan en la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

Sin embargo, desde mucho antes de pensar en un proyecto de Ley frente a este tema, en Colombia se venían desarrollando avances investigativos importantes y propuestas de intervención, sobre todo en Instituciones Educativas de Bogotá, como la iniciativa “Aulas en paz” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, liderada por el profesor Enrique Chaux en la línea de prevención de las violencias escolares y promoción de la convivencia pacífica (Universidad de los Andes, 2013).

Por otra parte, las representaciones sociales son objeto de estudio pertinentes para el campo educativo porque nos permiten identificar cuáles son los imaginarios que construyen los estudiantes de una comunidad educativa para interpretar los sentidos que adquieren para ellos, el espacio y los procesos educativos; además, nos permiten acceder a la subjetividad de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales.

En el campo de las representaciones sociales se encuentran cantidad de investigaciones y publicaciones, y de éstas, un número significativo están relacionadas con el ámbito educativo, predominando aquellas que se centran en las representaciones sociales de los docentes acerca de los estudiantes y viceversa.

Dentro de las temáticas que más frecuentemente han sido desarrolladas bajo esta perspectiva de las representaciones sociales en el campo educativo, podemos enumerar las siguientes: la noción sobre la ciencia y la tecnología, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, las nociones sobre inteligencia, la calidad de la educación, la excelencia académica, el éxito y el fracaso escolar, la orientación vocacional, las nociones sobre los procesos de transformación educativa, las representaciones sobre la autoridad y la evaluación (Alasino, 2011 p.8).

Si tomamos el objeto en el cual se centran y los sujetos que toman en consideración, podemos establecer una clasificación de los estudios de las representaciones sociales relacionados con el campo educativo. Siguiendo a Ilvento (2003) se distinguen tres categorías:

- Los estudios que se focalizan en los centros educativos y en sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones;
- Los que se centralizan en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos; y,
- Los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa.

De acuerdo con lo anterior, resulta pertinente lograr un acercamiento a la trama de relaciones que se gestan al interior de las instituciones, a los lenguajes, comportamientos y en general a la

forma en la que los estudiantes dan significado o resignifican su contexto a partir de la experiencia educativa y de socialización.

Además se hace necesario no solo a nivel institucional, sino desde una mirada de contexto nacional, profundizar sobre el conocimiento del tema y reflexionar en torno a este con miras a contribuir a la toma de conciencia sobre el ejercicio de la ciudadanía para la transformación social, de tal forma que si esta transformación se inicia en las instituciones educativas pueda extenderse y ponerse en práctica en diferentes contextos sociales, repercutiendo en una mejor convivencia y por ende al logro de la tan anhelada paz en nuestro país.

El sentido de enfocar este estudio desde las representaciones sociales de los estudiantes, marcó el punto de ruptura con los antecedentes encontrados, al tratar de inferir y comprender cómo los niños, niñas y adolescentes construyen colectivamente su realidad, además de los factores que pueden estar relacionados, y que hayan sido o no considerados dentro del maremágnum de información existente sobre el tema de convivencia hasta al momento, para que de esta manera, se pueda aportar al conocimiento como insumo a futuras propuestas adaptadas a estos contextos.

A partir de este sentido, surgieron las preguntas a las que se intentó dar respuesta en el desarrollo del proceso de investigación. La pregunta problematizadora central fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello que cursan entre 5° de Básica Primaria y 8° de Básica Secundaria en 2013?. Adicionalmente surgieron otros cuestionamientos asociados, tales como: ¿Qué significa para los estudiantes la convivencia?, ¿Qué elementos la constituyen?, ¿Qué factores están asociados a ella? Estas preguntas orientaron el análisis para tratar de comprender cómo se construye la realidad de la escuela, desde la visión de sus propios protagonistas.

Así, los objetivos propuestos en el desarrollo investigativo fueron:

GENERAL: Aproximarse a la comprensión de las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello que cursan entre 5° de básica primaria y 8° de básica secundaria, como base del conocimiento de su realidad para la generación de propuestas que fortalezcan la práctica educativa.

ESPECIFICOS

- Describir a partir de un enfoque etnográfico, las interacciones con respecto a la convivencia que se dan en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

- Identificar y contrastar los resultados obtenidos en ambas instituciones educativas para determinar si existen factores comunes y/o contrapuestos asociados a la convivencia escolar y sus diferentes manifestaciones.
- Generar insumos que permitan a las Instituciones Educativas desarrollar acciones y estrategias que apunten al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Ruta conceptual

Inicialmente para el abordaje de la investigación se realizó un rastreo documental sobre el concepto de convivencia escolar, retomando en primera instancia los conceptos determinados por la legislación colombiana, seguidamente se rastrearon investigaciones y propuestas a nivel internacional y nacional en las cuales se trabajó el tema de convivencia escolar y finalmente se buscaron estudios o material bibliográfico que articulara estos conceptos, con el de representaciones sociales y más específicamente con su manifestación en contextos educativos.

Los criterios que determinaron la selección de enfoques y autores obedecen a la posibilidad que estos brindan de profundizar en la comprensión del fenómeno articulando los ejes del ejercicio investigativo: convivencia escolar y representaciones sociales.

A manera de marco de referencia sobre el primer concepto, se encontró que el enfoque de convivencia que prima a nivel internacional parte, en gran medida, de un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales presentes dentro del ámbito escolar. Éste reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y el subsistema de los iguales. Involucra además un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa, y entre sus diferentes estrategias propone la mediación de conflictos, desde una perspectiva ecológica (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ, 1999).

En este sentido, se visualiza a la escuela como escenario en el cual la convivencia se posibilita de forma democrática que implica además la construcción permanente y participativa de normas de comportamiento, enfatizando en la formación en valores y competencias ciudadanas, y en los maestros no solo como responsables del proceso de enseñanza, sino también de aquellos procesos ligados al ejercicio del poder que ejercen ante los alumnos, de la generación de ambientes favorables al diálogo intergeneracional, de la construcción de sujetos y de asumir una postura crítica frente a las prácticas, dispositivos y discursos que circundan en la escuela (Sanín 1998:9). Allí intervienen factores fundamentales como la calidad en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Cuando se presenta un deterioro en las relaciones interpersonales y el fracaso escolar, se ve afectada la convivencia y se incrementa la desmotivación y la deserción

escolar (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ, 1999).

Respecto al segundo concepto, las representaciones sociales, se parte del supuesto de que son importantes en la medida en que permiten un acercamiento a los imaginarios colectivos construidos por los estudiantes desde su sistema simbólico que otorga sentido al espacio y los procesos educativos.

Es fundamental destacar inicialmente la teoría de la representación colectiva de Durkheim (1898) y las aportaciones de los sociólogos del conocimiento sobre la construcción social de la realidad, Berger y Luckmann, 1968, sin perder de vista las teorizaciones de Moscovici (1961) como principal exponente de las representaciones sociales propiamente dichas. Del mismo modo se hace referencia al estructuralismo constructivista de Bourdieu (1980) quien considera a las representaciones como la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, a partir de visiones estructuradas por las relaciones sociales.

Para efectos del cumplimiento de los objetivos investigativos, se siguió la ruta conceptual trazada por Moscovici, quien elabora su teorización desde la psicología social, aludiendo a su concepto de representación social que incorpora tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como a las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma. De este modo, las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de pensamiento práctico, socialmente elaborado y compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas del propio universo vital (Mora, 2002).

La teoría de las representaciones sociales constituye un modo de abordar la construcción social de la realidad, para ir más allá de las opiniones o de las imágenes y reproducciones de ésta. Por su parte, “la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (Berger, 1968). La naturaleza genuina de las representaciones sociales radica en la construcción social de la realidad en un universo consensado, constituido por el conjunto de significados que adquieren los objetos cuando son aprehendidos socialmente.

Enmarcada en la teoría de las representaciones sociales, resulta útil partir de los aportes de Jodelet (1984) para quien esta noción concierne principalmente a la manera en que cada individuo, como sujeto social, aprende los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, y las informaciones que en él circulan; es decir, que dicho conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que son recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Como contribución a la reflexión teórica de esta investigación surgen los siguientes artículos conceptuales:

- La palabra como dispositivo de convivencia, aludiendo al tema de la comunicación y al uso de lenguaje como posibilidad de intermediación en las relaciones que se establecen en el contexto educativo, este artículo es propuesto por Beatriz Elena Castro Pinzón.
- El docente orientador como agente dinamizador de la convivencia escolar, el cual aporta elementos que sirven de sustento a la posterior propuesta educativa. Artículo aportado por Isis Paola Serna Monsalve.
- La convivencia escolar como construcción humana: la interacción escuela - estudiante en la construcción de las representaciones sociales de convivencia, que profundiza teóricamente algunos puntos centrales de los resultados de la investigación. Artículo desarrollado por Debbie Johanna Hincapié Camelo.

Presupuestos epistemológicos

Esta investigación se orientó desde la línea de *Ambientes Educativos*, desarrollada por el convenio *Cinde - Universidad de Manizales*, se llevó a cabo desde la investigación comprensiva bajo un enfoque etnográfico. La selección de las dos instituciones educativas al igual que la población participante obedeció a la posibilidad desde el ejercicio de la orientación escolar, de vivir la cotidianidad, las relaciones y la dinámica de la población, con el fin de facilitar en primer lugar, la obtención de la información y en segundo lugar, la comprensión de la problemática.

Se propuso como enfoque metodológico la etnografía como posibilidad de abordar el fenómeno en el contexto educativo a partir de las experiencias y relación con los espacios y sujetos que en ellos se desenvuelven; y sus representaciones sociales como expresiones de la vida cotidiana de la escuela, lo cual constituye un aporte de la investigación educativa que permitirá el reconocimiento del otro como individuo que construye significados.

La reflexión de las representaciones sociales de convivencia al interior del espacio educativo, como propuesta investigativa, parte de un marco epistemológico proveniente del construccionismo social según el cual, y de acuerdo a los supuestos de la Construcción social de la realidad de Berger y Luckman: *“la realidad se construye en la vida cotidiana y la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros”*. *“La experiencia más importante de los otros se produce en la situación cara a cara, que es el prototipo de la interacción social; en esta situación, el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya”* (Berger, 1968: p.46).

El interés investigativo radicó en develar los sentidos de la convivencia en los procesos de intercambio que se presentan al interior de la escuela. En este sentido, se citó nuevamente a Thomas Luckman quien profundiza en el estudio de las estructuras del mundo de la vida, de la

mano con Alfred Shutz y se refiere a estos tejidos de relaciones de la siguiente manera:”*Las relaciones sociales mediatas e inmediatas son, en parte inequívocamente institucionalizadas y, en parte, moldeadas por contextos de sentido, que son, a su vez, socialmente objetivados en el lenguaje y las instituciones... Los enfoques y esquemas interpretativos habituales para la naturaleza, la sociedad y la conducta en general, están objetivados en el lenguaje y más o menos firmemente institucionalizados en la estructura social*”. (Shutz, 2003: p.237)

Metodología utilizada en la generación de la información.

Selección de la población o actores sociales:

Se seleccionaron 56 estudiantes de los grados 5° de primaria, y 6°, 7° y 8° de básica secundaria de las Instituciones Educativas La Camila y Cincuentenario de Fabricato, ambas del sector público y ubicadas en el municipio de Bello, en los barrios La Camila y Buenos Aires, respectivamente, dentro del área urbana del municipio y con estrato socioeconómico entre 1 y 2. En total fueron 28 estudiantes por institución, 7 de cada grado escolar, elegidos al azar. De esta manera, 40 estudiantes participaron en la aplicación de las técnicas interactivas: 20 por institución y 5 por grado; y 16 participaron en las entrevistas semiestructuradas: 8 por institución y 2 por grado.

La selección de las instituciones educativas participantes obedeció a la cercanía de las investigadoras al contexto, espacios y población, desde la labor de docentes orientadoras. Y el criterio de selección para los grados escolares partícipes del proceso investigativo, fue la mayor prevalencia de factores como deserción escolar, repitencia y problemas de comportamiento, lo cual implica la convergencia de mayores dificultades en cuanto a convivencia, aunque no es nuestro interés generar correlaciones entre estos factores y las categorías estudiadas en esta investigación.

Técnicas e instrumentos:

Para el desarrollo de todo el proceso investigativo se utilizaron las siguientes técnicas que permitieron el acercamiento a las representaciones de convivencia de los estudiantes:

Observación participante: Se constituye en una estrategia interactiva en la que los investigadores asumen, en cierto grado, un papel dentro del grupo y participan en sus funciones, cohabitando con la población (Galeano, 2007). Esta técnica permitió recolectar y registrar la información en un diario de campo, desarrollado por las investigadoras durante el ejercicio de sus propias funciones dentro de las distintas actividades y espacios de las instituciones educativas, lo que posteriormente permitió hacer la interpretación de acuerdo al objeto de estudio, confrontando la visión de los actores con la perspectiva de las investigadoras. La observación participante fue

permanente durante el proceso de investigación, sin embargo para efectos de interpretación y aporte al conocimiento del fenómeno investigado, se seleccionaron notas del diario de campo correspondientes a momentos específicos y espacios significativos dentro de las instituciones educativas; es decir se revisaron notas de observación de clases dictadas en el aula, clases dictadas por fuera del aula, descanso, ingreso de los estudiantes y momento de salida; así se abordó la convivencia con relación a espacios como: el patio, el aula, los baños, corredores, biblioteca y cafetería y a las interacciones cotidianas que se presentan en el ámbito escolar.

La entrevista: La entrevista semi-estructurada, constituye una técnica dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras. Para su implementación se elaboró un guión con preguntas que apuntaban al reconocimiento de la percepción que los estudiantes tienen sobre algunos elementos relacionados con la convivencia, implementando esta técnica de forma grupal, dando oportunidad a la conversación fluida y a que emergieran otros elementos no contemplados dentro de la estructura de entrevista, en concordancia con lo expuesto por Ibañez (1988 en Araya, 2002), quien plantea que cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto, con el cual les confrontan las preguntas de la investigadora o investigador. Cada grupo de aplicación estaba conformado por tres o cuatro estudiantes de una misma institución.

Técnicas interactivas de investigación social: Parafraseando a Ghiso (2001), pueden ser entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer análisis. En otras palabras, son herramientas que proporcionan los medios necesarios para hacer visibles aspectos intrínsecos del ser, como sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar, e invitan a deconstruir y construir conocimientos, generando de esta manera, procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, y propiciando la construcción colectiva de dicho conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva.

Para esta investigación, la aplicación de las técnicas interactivas se organizó a manera de talleres, en los que se tuvo en cuenta, en una sesión preliminar, propiciar el acercamiento con el grupo para conocer sus características principales y reconocer no solo sus saberes previos, sino el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

De esta manera, con miras al cumplimiento de los objetivos de investigación, se eligió la técnica de colcha de retazos para ser trabajada en el marco de un taller creativo, en donde cada participante elaboró su propia representación de convivencia para luego proceder a la socialización y expresión verbal de su significado, con la posibilidad de interactuar y debatir

entre los distintos miembros del grupo, y con el fin de ampliar, cuestionar o aportar otros elementos a la construcción. Para ello se contó con una variedad de materiales de los cuales los participantes podían disponer sin ninguna presión de tiempo, tipo de elaboración o calidad.

La colcha de retazos como técnica interactiva pretendía poner de manifiesto aspectos significativos para los participantes, que permitieran evidenciar sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social, puesto que permite la construcción de representaciones en las que los sujetos reconocen, plasman y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a la vida cotidiana. Así mismo, esta técnica permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad (García, 2002: p.70), formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos.

Consideraciones éticas

Inicialmente, se solicitó por escrito a los rectores de ambas Instituciones la autorización para llevar a cabo esta investigación, informando del procedimiento y sobre la confidencialidad de los datos personales de los participantes, que en este caso eran los estudiantes de 5° a 8° de ambos colegios. Ver anexos 2 y 3 (Consentimientos informados de ambas Instituciones).

Dentro de las consideraciones éticas, se tuvo en cuenta el consentimiento de cada estudiante y su disposición para participar en la investigación; además de la confidencialidad respecto a la identidad de los participantes durante cada actividad, y durante la interpretación de los resultados, evitando hacer alusión directamente a sus nombres al hacer mención de sus aportes en la producción del artículo en el cual se consolidan los hallazgos. Cabe aclarar que eran estudiantes con edades entre los 10 y 15 años y no se solicitó consentimiento informado de los padres porque el tema central de la investigación y las actividades realizadas para la obtención de los datos estaban relacionadas con su vida en el espacio escolar; es decir, los temas abordados no eran ajenos al contexto y la práctica educativa cotidiana de las instituciones.

Trabajo de campo

La observación participante fue permanente durante el proceso de investigación, las observaciones hechas durante momentos específicos y espacios significativos dentro de las instituciones educativas, como descansos, aulas de clases, actos cívicos, entre otras actividades, fueron registradas en el diario de campo de las investigadoras.

De la misma manera, las técnicas interactivas y entrevistas semi – estructuradas se realizaron paralelamente, puesto que la modalidad e intereses investigativos, no representaban impedimento para que se realizara la aplicación de esta forma, y permitía ir tomando una perspectiva más amplia, en cuanto se identificaban las diferentes formas de representar la realidad.

Es preciso aclarar que las entrevistas fueron realizadas en subgrupos y guiadas por una de las investigadoras involucradas en el estudio pero que no hace parte de ninguna de las dos instituciones educativas, lo cual generó un espacio de diálogo que, junto con los discursos particulares, permitieron enriquecer la conversación, encontrando así puntos de confluencia entre los discursos y representaciones de cada participante.

Proceso de análisis de información:

Para efectos de esta investigación, el análisis de los datos proporcionados por las diferentes técnicas se realizó de forma independiente; es decir se interpretaron los resultados obtenidos de los talleres, luego la información generada a través de la entrevista y luego se realizó un análisis del material recopilado a través de la observación para luego realizar la triangulación de los datos e interpretar los sentidos de los mismos de manera conjunta.

Además, el enfoque etnográfico asumido en la investigación, proporcionó resultados que permitieron confirmar y ampliar el conjunto de elementos que pertenecientes al campo de representación de la convivencia. Constituye, por lo tanto, este acercamiento, un elemento de validación de los datos encontrados y una reconfirmación de los hallazgos. Para la construcción de las categorías, se llevó a cabo un proceso de clasificación, en el que inicialmente se tuvieron en cuenta los dos grandes grupos teóricos planteados en la pregunta problematizadora: Las representaciones sociales, y la convivencia. Posteriormente al trabajo de campo, se tuvieron en cuenta otros aspectos referentes a los hallazgos obtenidos mediante las diferentes técnicas, y cuyos componentes guardaban similitudes unos con otros, emergiendo de esta manera nuevas categorías con respecto a representaciones sociales sobre tópicos como los espacios, los personajes y las construcciones conceptuales que sobre convivencia elaboraron los participantes.

Los hallazgos encontrados en la realización de las colchas de retazos y las discusiones generadas en los talleres investigativos permitieron identificar experiencias, sentidos, prácticas y creencias sobre la convivencia en la escuela. En el momento de socializar las producciones de cada estudiante y comenzar a unir una con otra, se observó la manera en que cada participante habló de su experiencia, explicó su creación y amplió la descripción a través de palabras relacionadas con lo que para ellos representaba la convivencia, brindando la posibilidad para la interacción a través de una conversación espontánea entre todo el grupo. La observación participante permitió en primer lugar, identificar expresiones, sentimientos y acciones que conforman las formas cómo los estudiantes se refieren a la convivencia y, en segundo, acceder a algunos elementos emocionales que se ligan al discurso de las representaciones sociales de la convivencia como los sentimientos de ansiedad, enojo y temor, no reflejados suficientemente en los talleres investigativos o en las entrevistas. La observación participante fue permanente durante el proceso de investigación, para el proceso de triangulación se seleccionaron notas del diario de campo correspondientes a momentos específicos y espacios significativos dentro de las instituciones educativas; es decir se analizaron notas de observación de clases dictadas en el aula, clases

dictadas por fuera del aula, descanso, ingreso de los estudiantes y momento de salida; así mismo se analizó la convivencia con relación a espacios como: el patio, el aula, los baños, corredores, biblioteca y cafetería, quedando en evidencia que la dimensión afectiva y actitudinal, como componente de las representaciones sociales de la convivencia, se concreta en ansiedad, rabia y temor por un lado y, apoyo y solidaridad por el otro.

Por su parte, el análisis de las entrevistas se realizó en dos momentos. En primera instancia, se hizo el proceso de interpretación de las respuestas proporcionadas por cada grupo de participantes y las categorías que emergieron con relación a la convivencia escolar. En un segundo momento, se hizo una lectura de las entrevistas a nivel general, encontrando similitudes y diferencias entre las respuestas de los diferentes grupos, para definir conceptos que fueron utilizados como insumos para la triangulación de los datos con los resultados de los talleres y la observación.

Finalmente, para abordar el objeto de investigación, se establecieron unas categorías que se agruparon en conceptos de sentido que permitieron hilar las interpretaciones del fenómeno estudiado para lograr su comprensión (Ver anexo 4).

De este modo, dentro de las categorías iniciales, se encuentran: convivencia escolar y representaciones sociales. Estas se identifican por que se establecieron desde el inicio de la investigación al delimitar los objetivos y definir la pregunta problematizadora, mientras que las categorías emergentes dan cuenta de aquellos componentes que fueron surgiendo durante el transcurso de la investigación y que por la frecuencia de sus apariciones dentro del discurso de los participantes, se considera pertinente desarrollarlas dentro del análisis de los resultados.

Principales hallazgos y conclusiones

El proceso de descripción y análisis de las representaciones sociales sobre la convivencia, objeto de la investigación, se basó principalmente en el uso de la expresión libre a través de palabras, símbolos o imágenes. Los estudiantes se enfocaron en la convivencia como eje de sus producciones y bajo este elemento referencial, realizaron asociaciones libres de sus experiencias en el colegio, familia y entorno cercano.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas se pueden destacar algunos matices preponderantes sobre representaciones sociales de la convivencia que se presentaron de manera simultánea en ambas instituciones, por tanto, a estas tendencias las llamamos categorías emergentes y para facilitar la interpretación, articulación y organización de contenidos, fueron agrupadas en palabras o frases de sentido que recogieran de manera general los hallazgos encontrados:

La convivencia y sus discursos

Este capítulo obedece a los contenidos que hacen referencia a los discursos preconcebidos que tienen los estudiantes acerca de la convivencia y lo que representa sus vivencias en contextos sociales y familiares determinados. De acá se desprenden otras subcategorías presentadas a continuación:

El papel de la cultura y la familia

Los resultados generales referidos a cada institución muestran que, de manera muy frecuente, en las representaciones sociales de convivencia circulan elementos que se asocian al compartir con los otros, como la armonía, la paz, a los valores y la familia. Estas tendencias permiten evidenciar cómo los estudiantes integran de sus vivencias elementos emocionales y ligados a sus experiencias de vida social y familiar.

Es fundamental señalar que las asociaciones de la convivencia escolar como aquello diferente a la violencia o la agresión de cualquier tipo, aparecen de forma reiterada de manera verbal y durante los talleres investigativos. Los participantes en la investigación, construyen activamente una imagen de la convivencia a partir de las construcciones previas que tienen sobre violencia y desde las prácticas sociales ligadas a sus experiencias que contribuyen a la formación de las representaciones sociales de la misma y no sólo desde el discurso teórico que escuchan al respecto.

La familiarización que demuestran los niños/as y jóvenes en el uso de términos con sentido agresivo da cuenta de que los conceptos han cobrado existencia propia y han sido articulados a las prácticas sociales del entorno. De allí que, aunque los estudiantes de ambas instituciones conozcan teóricamente el término “convivencia”, las representaciones sociales de la misma no se muevan en esa claridad teórica, sino que estén asociadas más bien a lo que significa para ellos el término contrario: violencia o agresión, conceptos que están socialmente incorporados en su cotidianidad, como lo evidenciado en los respectivos diagnósticos institucionales y las características del entorno inmediato, que representan un contexto violento, con matices de desigualdad y problemas económicos, en el cuál se han desenvuelto los estudiantes a lo largo de su vida; es decir que el discurso de la convivencia escolar está incorporado desde una visión normativa, que para los estudiantes resulta algo impuesto, como la mayoría de asuntos escolares y por tanto es ajeno a su realidad social.

La familia es representada por los estudiantes de ambas instituciones como portadora de elementos que contribuyen a que se establezca una imagen de la convivencia ligada a aquellos sujetos que dentro de la cotidianidad hacen parte del entorno más próximo, como la madre, el padre, el tío/la tía y los hermanos.

Discursos desde lo ético

Las representaciones sociales sobre la convivencia, están asociadas también a juicios éticos; es decir, se evidencia de manera frecuente un discurso preconcebido sobre “el deber ser”. En las construcciones individuales se puede apreciar una fuerte inclinación a los contenidos emancipados de las representaciones sociales, caracterizados por Moscovici (1988, citado en Rodríguez, 2007b) como los que se derivan de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos, referidos a creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos, como por ejemplo el discurso que se maneja desde la escuela sobre todo en la actualidad con la promulgación de la ley 1620 y su decreto reglamentario que obliga a las instituciones a trabajar ampliamente el tema con los estudiantes.

Pese a lo anterior, pudimos observar cómo en la práctica, estos preconceptos y discursos se van quedando sin un piso sólido; lo cual pone en evidencia la dicotomía entre las representaciones sociales que obedecen a los contenidos impartidos, y las que obedecen a tendencias de comportamiento que se van configurando entre los estudiantes en su relación cotidiana.

La convivencia, sus actores, vínculos y escenarios

En este apartado se recogieron las descripciones de las dinámicas observadas entre estudiantes y docentes, así como de espacios significativos, que se dejan ver dentro del discurso y manifestaciones simbólicas de los participantes en lo relacionado al tema de convivencia escolar, y que intervienen como factores dinamizantes en la construcción de las representaciones sociales de convivencia escolar, teniendo en cuenta que estas representaciones son de carácter colectivo, y se retroalimentan en doble vía del entorno social. Como subcategorías se distinguieron las siguientes:

El elemento lúdico: El goce artístico y experiencial

La dimensión lúdica como categoría emergente, agrupa todas las expresiones que surgieron en relación al juego, las actividades grupales y la recreación. Se encontraron además representaciones fuertes de convivencia relacionadas con las áreas de educación física, artística, ética y valores. Es así como al profundizar en la conversación espontánea acerca de esta asociación, se evidencia cómo para los estudiantes toma especial relevancia en su relación con los otros, la manera cómo los docentes las enseñan; es decir, entra en juego el aspecto metodológico, además de que en estas asignaturas se permite una libre expresión y movimiento del cuerpo.

Dentro de las dinámicas colectivas al interior de la Institución Educativa, se evidencia de manera particular la naturalización de la agresión física a través del juego; pues se observan de manera reiterada actitudes como: el dominio de uno sobre otro, en una relación de poder representada por la fuerza o por el tamaño corporal, la agresión verbal como trato “normal” entre compañeros, los

juegos consistentes en ser golpeados físicamente como parte de una especie de “ritual” donde se demuestra la “valentía”, las burlas por cualquier motivo mínimo, las miradas desafiantes, entre otros comportamientos. Estas mismas actitudes nos muestran una contraposición a lo encontrado en los talleres investigativos, en los cuales el juego fue visto como posibilitador de convivencia, y las asignaturas que promueven el juego son las preferidas por los estudiantes.

Los espacios y las prácticas sociales

En los resultados encontrados, cada categoría que emerge, propia del campo de las representaciones sociales, dio pistas de las cogniciones asociadas al objeto de investigación; sin embargo, se podría decir que el análisis de los procesos sociales vistos con detenimiento a través de la observación participante, contribuyó de manera especial en la explicación de las dinámicas colectivas que contribuyen a dar forma y contenido a este objeto estudiado; a su vez, durante la aplicación de las entrevistas, se pudo observar la interacción de los estudiantes y cierta homogeneidad en cuanto a las concepciones de los mismos en relación con la convivencia, ya desde lo académico y el deber ser, como también, desde las prácticas y constructos sociales, los cuales se viven en el día a día de los estudiantes, y van dejando huellas y marcas en sus historias personales y a nivel social. Se observó, además, que aun cuando los participantes pertenecen a diferentes grados escolares, aparecen categorías en común, que otorgan un grado de confiabilidad mayor a los resultados encontrados en esta investigación.

También se observa la asociación de la convivencia con ciertas personas, visibles dentro de la institución como la docente orientadora, el personero y el contralor, pero que finalmente, en medio del diálogo, se llega a la conclusión de que cada uno es “un poco” responsable de ella. El aula de clases, como espacio de convivencia aparece catalogada como “un lugar con muchas restricciones”, ya que se otorga poder, no solo a los profesores, sino al sistema como tal, representado a través del manual de convivencia, que les regula sus conductas y la interacción con los otros.

Aparecen también los espacios favorecedores, como los actos cívicos y otras actividades como las salidas pedagógicas y paseos; mientras que entre los factores obstaculizadores se mencionan acciones como cazarse peleas a la salida, como actos frecuentes y que interfieren en la convivencia escolar. De la misma forma, se puede observar en los espacios de clase al interior del aula, cómo cualquier palabra o actitud puede ser un motivo para la burla o el insulto, así mismo, se percibe un ambiente tenso con algunos docentes, prima el irrespeto o el afán por desafiar la autoridad; el aula de clase como ambiente de aprendizaje se convierte en un espacio que coarta la creatividad, el libre pensamiento y la reflexión, en un ambiente que privilegia una relación vertical cuyo centro es brindar conocimientos, mas no formar integralmente; es un contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales y el estatus.

La figura del docente y otros líderes

Consecuentemente con lo anterior, aparece también la figura del docente, al que se le otorga en el discurso un estatus de poder, al mencionarlo como un regulador de la interacción entre los estudiantes. Se pueden vislumbrar aquí procesos de invisibilización de la violencia, que generan mecanismos de naturalización de la misma al interior de las aulas y de la escuela como tal, con el agravante de que en la relación docente – alumno, hoy en día, el primero cumple muchas veces una función de contención, favoreciendo la aparición de conflictos respecto a la autoridad, dificultades en la comunicación, ya sea para hablar, pero sobre todo para escuchar, y falta de establecimiento de límites claros que marquen la diferencia entre un juego y un acto violento. Por otra parte, sale a relucir otro tipo de relación vinculante relacionada con la convivencia, los líderes, como propiciadores de actitudes favorables o desencadenantes de comportamientos que afectan la convivencia. Esto acerca un poco más la responsabilidad hacia el estudiante, pero no por completo, porque el poder regulador se le acota a un estudiante en particular que los representa y regula, una persona líder, capaz de proporcionarle apoyo al resto de los estudiantes, infiriendo así la necesidad de hacer reposar el asunto de la responsabilidad sobre un símbolo o figura de poder, ya sea un profesor o un estudiante, o ambos, con características particulares y que representan una figura de mayor rango que el colectivo, reiterando además, al asunto del control que el colegio ejerce como institución reguladora sobre la conducta de los jóvenes, y relacionando los actos que irrumpen en el “orden” establecido, como obstáculos o factores que alteran la convivencia escolar.

Conclusiones

El abordaje psicosocial y educativo de la convivencia en el espacio educativo, desde la propuesta del paradigma de las representaciones sociales adoptado en la investigación, ayudó a aclarar los siguientes aspectos respecto a las representaciones de la convivencia, con relación a los objetivos planteados:

Inicialmente se pudo apreciar que hay procesos sociales; es decir, dinámicas familiares y barriales que juegan un papel predominante en la estructuración y en el contenido de las representaciones. Los resultados indican que la capacidad de los estudiantes de representar la convivencia está mediada por las relaciones que establecen entre los miembros que hacen parte de su entorno más cercano y que contribuyen a estructurar en ellos/as imágenes sobre la misma.

Los resultados de la investigación reiteran que la familia y el barrio son las fuentes principales de información y de conocimiento respecto a la convivencia, de allí la relevancia del conocimiento del contexto para comprender el contenido y la dinámica de una representación social.

Es importante recordar entonces lo que decía Rodríguez (2007b) respecto a que las representaciones sociales no sólo deben ser asociadas con la elaboración ingenua del

conocimiento científico puesto que ellas también parten de la elaboración simbólica de cualquier objeto social, sujeto a discusión y controversia. Es necesario llegar a la comprensión del mensaje que el otro entrega a través de su discurso verbal y no verbal, leer entre líneas lo que a simple vista parece estar oculto, pero que se hace visible a través de las prácticas sociales y las diferentes formas de representarlas.

Los resultados arrojados por la investigación confirman la postura de Rodríguez, ya que en el discurso de los estudiantes de ambas instituciones se derivaban representaciones de la convivencia asociadas a matices sociales contextuales, cuya información partía del saber fenomenológico vivido en la familia y en el barrio y también de concepciones teóricas dadas por la escuela, la televisión u otros espacios distintos a la familia.

Otro hallazgo significativo es el que tiene que ver con los discursos preestablecidos y cómo las representaciones sociales de los estudiantes dejan entrever que si bien hay deficiencias a nivel de convivencia al interior de las instituciones, hay un discurso claro y comprensible sobre su significado; es decir en las instituciones se habla de valores y se promueve un lenguaje asociado a la convivencia, que no logra interiorizarse en la cotidianidad de la comunidad educativa, puesto que no se ve completamente reflejado dentro de las prácticas y diferentes formas de representaciones sociales.

Con relación a los vínculos o relaciones, se puede concluir también, que un elemento importante para la convivencia es la relación con los docentes, los cuales pueden resultar propiciadores de la misma o por el contrario, desencadenar comportamientos que deterioran las relaciones y por ende, conducen a profundizar los conflictos. Los estudiantes destacan algunas asignaturas como propiciadoras de la convivencia por la metodología implementada por sus respectivos docentes, caracterizadas por prácticas de la libertad, respeto, trabajo cooperativo y despliegue de la creatividad.

Para finalizar, se hace referencia a los ambientes educativos, como el conjunto de todos aquellos elementos involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje y socialización al interior de las Instituciones educativas, tanto en sus componentes físicos, como en los componentes psicosociales y bioquímicos. De acuerdo a los hallazgos, dentro de las representaciones sociales de convivencia en ambas instituciones, los estudiantes aluden principalmente al espacio físico como una limitante para la convivencia, pues al ser reducido en ambos establecimientos educativos, coarta la libertad, no solo de movimiento, sino de expresión. De esta forma, también se hace mención a la carencia de espacios de esparcimiento, ya no desde lo físico, sino desde lo psicosocial, que promuevan la creatividad y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, y permitan otro tipo de contacto entre los miembros de la comunidad educativa, contactos generadores de sana convivencia. En este sentido la lúdica, mirada como una estrategia pedagógica, podría representar una estrategia no solo interesante, sino necesaria, para la

incorporación de elementos de convivencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que se logre una naturalización de la misma.

Es importante aclarar que el equipo de investigadoras produjo un artículo grupal en el que aparecen de manera más amplia los resultados de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán S.A.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. En FLACSO, Cuaderno de Ciencias Sociales 127 (84 p.). Costa Rica: FLACSO.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido* (2º ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.

Berger, P. L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Blanco, M. T. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes: influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude-Passeron, *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, España, 2001. pp. 15-8

Diaz M., Hector Angel (2009). *Pedagogía ludica en la construcción de convivencia ciudadana: estudio sobre la construcción de convivencia ciudadana en la escuela desde una pedagogía lúdica y simbólica*. Recuperado el 13 de mayo de 2014 de:
<http://ludicaymodificabilidadsimbolica.blogspot.com/2009/04/pedagogia-ludica-en-la-construccion-de.html>

Duveen, G. Et Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). España: Gedisa editorial.

Fernández, M. Et Hernández, A. (2005). *Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa*. Pedagogía y saberes, Bogotá, 23, 19-28.

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores

García, E. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Pg: 70.

Ghiso, A. (2001). Acercamientos al taller en los procesos investigativos interactivos. En: Textos y argumentos N.2. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.

Goetz, J. Et LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Ibañez, G. T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai Ediciones.

Ilvento, M. C. (2003). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. Tesis Doctoral: Las Representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la Educación. Universidad Rovira I Virgili.

Institución educativa Cincuentenario de Fabricato. (2012). Diagnóstico Institucional. Bello.

Institución educativa La Camila. (2012). Diagnóstico Institucional. Bello.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 439-506). Barcelona- Buenos Aires.- México: Paidós.

Malinowski, B. (1973). *Argonauts of the Western Pacific*. Traducción de Antonio J. Desmonts. Barcelona – España: R. B. A. Proyectos Editoriales, S. A.

Mora, M. (2002). *Athenea digital*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidos.

Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. . (1999). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. .

Rodríguez, S. (2007a, Julio-agosto). *Del carácter contextual de las representaciones sociales*. Trabajo presentado en la V jornada internacional e III conferencia Brasileira Sobre Representacoes Sociáis, Brasilia: DF Brasil.

Rodríguez, S. (2007b). Sobre el Estudio Cualitativo de las Representaciones Sociales. En Rodríguez, S. T. Et García, C.M.L (Coord.), Representaciones Sociales Teoría e Investigación (pp. 157 -188). México: Universidad de Guadalajara. Extraído el 5 de junio, 2010 de <http://books.google.com.co/books>

Sandoval, C. (2002). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO editores.

Sanín Vasquez, J. L. (1998). Convivencia escolar: enfoques y experiencias. Medellín: Centro de estudios políticos y sociales CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven.

Torres, Carmen M. El juego como estrategia de aprendizaje en el aula, 2002

ANEXOS

Anexo 1. Guión para entrevista semi-estructurada: Entrevista para aplicación grupal.

Se inicia la actividad saludando a los participantes e informándoles que dicha entrevista hace parte de una investigación sobre convivencia escolar, en la que el interés es el de conocer qué piensan los estudiantes sobre éste tema. Se indica que las respuestas serán grabadas y se explican las consideraciones éticas de confidencialidad, aclarando que su participación es voluntaria y que pueden retirarse de la actividad si así lo desean.

Luego de establecer acuerdos y despejar dudas e inquietudes, el entrevistador dará inicio a la grabación y a la entrevista.

Preguntas de referencia:

1. ¿Qué saben sobre convivencia?
2. Mencionen tres palabras relacionadas con la convivencia
3. ¿Existen factores que facilitan la convivencia?
4. ¿Existen factores que dificultan la convivencia?
5. ¿Qué personas dentro del colegio tienen que ver con la convivencia? ¿en qué forma?
6. Para ustedes ¿existen zonas dentro del colegio que propician la convivencia o que por el contrario, se prestan para que aparezcan problemas? ¿cuáles serían estas zonas? Expliquen.
8. ¿Algunas de las actividades o acciones que se realizan dentro de la I.E. promueven la convivencia?
9. Hagan un listado de actividades o acciones dentro de la I.E. que alteran la convivencia.
10. A manera de conclusión, ¿Qué cree usted que se necesita para que exista una buena convivencia en la I.E.?

Anexo 2. Consentimiento informado I.E. Cincuentenario de Fabricato

Bello, septiembre 23 de 2011

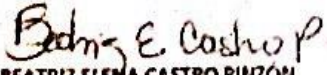
Señora
MAGALIS MILANES CANO
Rectora
INSTITUCION EDUCATIVA CINCUENTENARIO DE FABRICATO

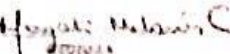
Cordial saludo,

En el marco de la investigación "Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes en dos Instituciones educativas públicas del municipio de Bello" llevado a cabo como requisito de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES, se pretende aplicar como técnicas de recolección de información, una entrevista semi - estructurada a estudiantes de los grados 5° a 8° (2 estudiantes por grado) y un taller basado en técnicas Interactivas de investigación social con grupos de 10 estudiantes de cada grado.

El equipo de investigación está conformado por las orientadoras escolares de las Instituciones educativas Andrés Bello, La Camila y Cincuentenario de Fabricato. En su representación, solicito amablemente su autorización para llevar a cabo las actividades de recolección de información y para utilizar dicha información con fines académicos y de producción del conocimiento. Es de aclarar que en el manejo de los datos se omitirán nombres propios, para proteger la identidad de los participantes, y que los resultados de la investigación serán socializados en cada Institución educativa. Así mismo, se espera a partir de éstos desarrollar una propuesta educativa de convivencia escolar que pueda ser implementada en las Instituciones como parte de sus PEI.

Agradezco su atención y colaboración.


BEATRIZ ELENA CASTRO PINZÓN
Orientadora Escolar


Magalis Milanes C.
Rectora

Anexo 3. Consentimiento informado I.E. La Camila

Bello, 30 de septiembre de 2013.

Señor:
VICTOR ANDRÉS GONZÁLEZ
Rector
IE La Camila

Cordial saludo:

En el marco de la investigación: "Convivencia escolar, un estudio desde las representaciones sociales de convivencia de estudiantes de dos Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Bello", Llevada a cabo como requisito de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, del convenio Cinde-Universidad de Manizales.

Para la Investigación se pretende utilizar diversas formas de recolección de información como entrevista semi-estructurada, observaciones y un taller de técnicas interactivas a estudiantes entre 5º y 8º de las Instituciones Educativas La Camila y Cincuentenario de fabricato.

El equipo de investigadores está conformado por Beatriz Castro, Debbie Hincapié e Isis Paola Serna, Docentes Orientadoras de las IE Cincuentenario, Andrés Bello y La Camila. En su representación de la Institución Educativa La Camila, solicito amablemente su autorización para llevar a cabo las actividades pertinentes de recolección de información y la utilización de la misma con fines académicos y de producción de conocimiento.

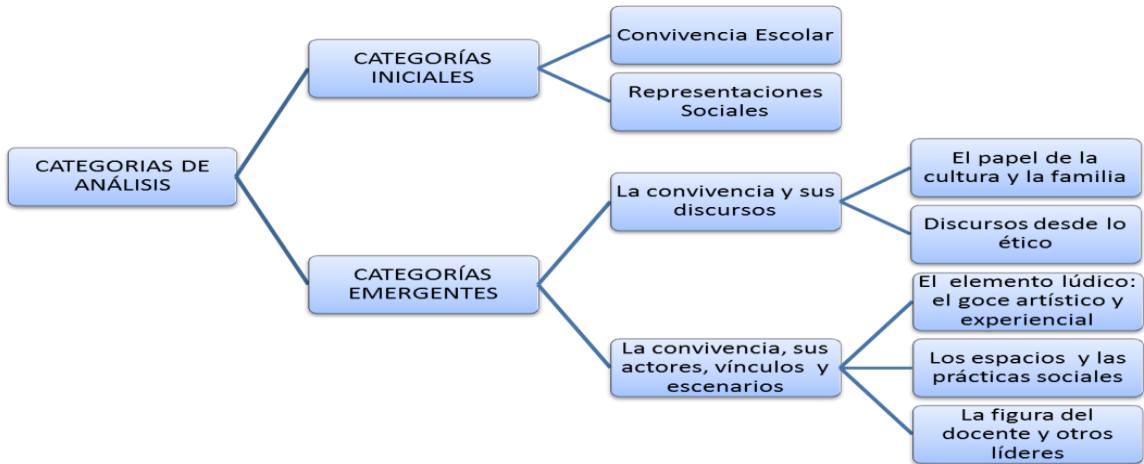
Es de aclarar que en el manejo de los datos se omiten nombres propios para proteger la identidad de los participantes y que los resultados de la investigación serán socializados en Las Instituciones Educativas Cincuentenario de Fabricato y La Camila.

Agradezco su atención y colaboración,


Isis Paola Serna Monsalve
Docente orientadora
IE La Camila



Anexo 4. Clasificación de las categorías de análisis.





**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

**Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados
5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello**

**Beatriz Elena Castro Pinzón
Debbie Johanna Hincapié Camelo
Isis Paola Serna Monsalve**

**ASESORA:
Sandra Elizabeth Colorado Rendón**

**SABANETA
2014**

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación realizada desde la línea de Ambientes Educativos de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Convenio CINDE – Universidad de Manizales). Su objetivo principal es aproximarse a la comprensión de las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen estudiantes de 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas de Bello, a través de una investigación comprensiva desarrollada bajo un enfoque etnográfico.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron: observación participante registrada en diario de campo, entrevista semi-estructurada y técnicas interactivas de investigación social.

La selección de las dos instituciones educativas obedeció a la posibilidad de las investigadoras desde su ejercicio profesional, de estar inmersas dentro del contexto de estudio. La población participante fue seleccionada al azar, entre los grados que presentaron mayores necesidades de estudio e intervención debido a sus problemáticas referentes a convivencia.

Este artículo propone una aproximación a las representaciones sociales de convivencia escolar partiendo desde el análisis contextual dentro del cual éstas se construyen y culminando con el análisis de los hallazgos encontrados, clasificándolos dentro de categorías que emergieron durante el transcurso de la investigación: la convivencia y sus discursos y, la convivencia, sus actores, vínculos y escenarios.

INTRODUCCIÓN

La escuela es uno de los escenarios más propicios para que el ser humano desarrolle las capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse de forma acertada frente a las necesidades de la sociedad colombiana actual, en un ambiente de sana convivencia. La importancia que tiene la convivencia en la cotidianidad de la escuela, es un tema recurrente en las conversaciones de la comunidad educativa, una preocupación constante de las personas que la conforman y un reto relevante para la sociedad colombiana (MEN, 2013). Reto que se hace cada vez más complejo de asumir y responder, al confluir en la escuela diferentes problemáticas de tipo social que permean su estructura, además de la presencia de violencia escolar, manifestada en diversas formas, entre ellas a través de la intimidación escolar; sin desconocer que hay otros procesos en las instituciones educativas que se alientan por la naturalización de la violencia pero que no fueron tomadas en cuenta para no desviar el foco investigativo: la convivencia.

Adicionalmente, a la escuela se le atribuyen cada vez más responsabilidades, no solo desde la prevención y promoción, sino también desde la atención e intervención en materia de protección social, nutrición y salud sexual y reproductiva, de acuerdo a lo que se determina en la reciente

Ley donde se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). De allí que a la escuela se le deleguen no solo la enseñanza y formación académica y en valores sociales, éticos y humanos, sino de funciones casi parentales, afectivas y proteccionistas. (Blanco, 2006).

Por lo anterior y de acuerdo con los hallazgos obtenidos a través del proceso investigativo, cobra mayor importancia hoy en día profundizar en el tema de las diversas representaciones de convivencia en el ámbito escolar; porque de una u otra manera, estos micro espacios se convierten en laboratorios de creación o potenciación de conductas que niños, niñas y adolescentes incorporan en su interacción con los demás, estableciendo de esta forma un tejido social que puede ser propiciador o limitante para su desarrollo.

De ahí que resultó interesante acercarse a esa trama de relaciones que se gestan al interior de las instituciones: a los lenguajes, a los comportamientos, y en general, a la forma en la que los estudiantes dan significado o resignifican su contexto a partir de la experiencia educativa y de socialización. La legislación colombiana actual ha movilizad o a los diferentes entes e instituciones a nivel nacional, departamental y municipal, alrededor del tema de la convivencia escolar. De allí que sea cada vez más frecuente, escuchar propuestas e iniciativas para la intervención de los conflictos en las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo plantea interrogantes que nos interpelan desde nuestra condición, no solo como profesionales de la educación, sino como ciudadanos, y aporta elementos de reflexión que amplían la mirada frente al tema de la convivencia, articulando instituciones y actores para profundizar en la comprensión sobre este campo, buscando resignificarlo de tal forma que se pueda empezar a hablar de transformaciones que apunten a un proyecto social propicio para la convivencia y el desarrollo humano.

Para tener un panorama más claro del contenido de este artículo, se hace necesario definir el tipo de investigación y los aspectos metodológicos que atañen a esta investigación, especificar cuál es la población a la cual se dirige, los recursos estratégicos para la implementación y la ruta por medio de la cual se orientó el proceso. Para ello hemos dividido este escrito en varios capítulos que recogen ésta información y permiten una lectura más clara.

DISEÑO METODOLÓGICO

Definimos nuestro enfoque investigativo como etnografía educativa, dada la posibilidad de hacer parte de la cotidianidad y compartir con los estudiantes los espacios y vivencias en el contexto escolar, permitiendo el reconocimiento del otro como individuo que construye significados lo que, a nuestro juicio, se constituye en uno de los aportes de la investigación.

A partir de lo anterior surgieron preguntas a las que se intentó dar respuesta en el desarrollo del proceso de investigación. La pregunta problematizadora central fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello?; adicionalmente, surgieron otros cuestionamientos asociados tales como: ¿Qué significa para los estudiantes la convivencia?, ¿Qué elementos la constituyen? y ¿Qué factores están asociados a ella?. Estas preguntas orientaron la ruta metodológica para tratar de comprender cómo se construye la realidad de la escuela desde la visión de sus propios protagonistas.

De acuerdo con lo anterior, el estudio se propuso como una etnografía en el ámbito educativo, aprovechando la cercanía que desde las funciones de orientación escolar que tienen las investigadoras en los espacios y con la población participante. Al compartir con los sujetos de la investigación los espacios y la cotidianidad, se pudieron establecer elementos para interpretar la realidad y a partir de allí, develar el entramado de relaciones y factores que pueden incidir en la convivencia escolar en las dos instituciones educativas que fueron objeto de estudio.

Se seleccionó como sujetos participantes de la investigación, a los estudiantes de los grados 5° de primaria, y 6°, 7° y 8° de básica secundaria de las Instituciones Educativas La Camila y Cincuentenario de Fabricato, ambas del sector público y ubicado en el municipio de Bello, cuyas caracterizaciones se encuentran descritas en el cuadro 1. La selección de los grados obedeció a la prevalencia observada en éstos de factores como deserción escolar, problemas de comportamiento y mayor índice de repitencia en estos grados; lo cual implica la convergencia de mayores dificultades en cuanto a convivencia. Sin embargo la elección de los estudiantes a participar de la investigación, a través de las técnicas interactivas, no corresponde a ningún criterio específico. Se seleccionaron al azar 5 estudiantes de cada grado, para un total de 20 estudiantes por cada institución. Para las entrevistas, se seleccionaron al azar 2 estudiantes de cada grado, diferentes a los que participaron en los talleres, para un total de 8 estudiantes por institución educativa.

Se aplicaron tres técnicas que permitieron una mayor comprensión del objeto de estudio abordado porque propiciaron la complementariedad de información y la validación de la misma. En un primer momento se realizaron los talleres investigativos con grupos de estudiantes, conformados por estudiantes de diferentes grados en cada una de las instituciones educativas, con los cuales se aplicó la técnica colcha de retazos, permitiendo la libre expresión y la manifestación espontánea de sus representaciones sociales de convivencia escolar; luego se realizaron entrevistas semiestructuradas con grupos de cuatro estudiantes, y paralelamente se tomaron registros en diario de campo del proceso de observación participante.

El proceso de análisis de información implicó la categorización de los datos obtenidos, partiendo de unas categorías iniciales y siguiendo con los hallazgos encontrados, se procedió a agrupar conceptos relacionados y a clasificarlos con títulos que dieran cuenta de su contenido; cabe

resaltar que el proceso metodológico para realizar esta categorización se realizó de manera “artesanal”, sin utilizar medios tecnológicos dada la complejidad para triangular los resultados obtenidos de cada una de las técnicas utilizadas; es así como se fue construyendo un mapa conceptual, con categorías diferenciadas por colores, para establecer su correspondencia con los objetivos y preguntas orientadoras. Esta clasificación por conceptos de sentido permitió abordar con mayor profundidad los hallazgos, identificar categorías emergentes y encontrar puntos de convergencia y divergencia que propiciaron el desarrollo teórico que contribuyen a la comprensión del objeto de estudio abordado.

EL CONTEXTO SOCIAL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA LA GENERACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Una aproximación al contexto social en el que emerge una determinada representación permite tener una cercanía con los escenarios de convivencia en el cual se desenvuelven los estudiantes, de acuerdo al objeto de estudio de la investigación. Ello implica que, aunque la escuela sea el ámbito en el cual se enfocó el estudio, es necesario tener en cuenta no sólo las dinámicas cotidianas escolares sino también ampliar el panorama al ámbito social y familiar que daría pistas para realizar el análisis frente a los procesos sociales en los cuales emergen las representaciones sociales de convivencia, teniendo en cuenta que éstas tienen una injerencia en lo escolar.

Así, nos remitimos al diagnóstico institucional contenido en el PEI de cada colegio, en el cual se encuentran relacionadas las principales variables socio económicas del barrio y el entorno de los estudiantes; y al diagnóstico inicial de orientación escolar realizado por las investigadoras a su ingreso a las instituciones (septiembre de 2011) que analiza las principales dificultades en el área comportamental, familiar y social.

Como se mencionó anteriormente, el estudio se llevó a cabo en las instituciones educativas Cincuentenario de Fabricato y La Camila, ambas pertenecientes al sector oficial del municipio de Bello y con características similares en cuanto a infraestructura física, número de estudiantes y planta docente.

A continuación se expone brevemente el contexto social de cada institución.

Contexto social de la I.E. Cincuentenario de Fabricato (Información contenida en el diagnóstico institucional, PEI I.E. Cincuentenario de Fabricato, 2012)

Su comunidad educativa está conformada principalmente por estudiantes, y sus familias, pertenecientes al barrio Buenos Aires del municipio de Bello y a otros barrios aledaños al sector como lo son el Barrio Mesa, El Cairo, La Cumbre, El Ducado, Playa Rica y Pachely.

Según el diagnóstico institucional la distribución por estrato social de los estudiantes es la siguiente: el 26% de las familias pertenece al estrato 1, el 43% al estrato 2 y el 31% al estrato 3. Un alto porcentaje de los habitantes del barrio cuenta con vivienda propia y casi la totalidad tiene todos los servicios públicos. Un aspecto relevante para el sector es la presencia de la empresa Bellanita de transportes, en lo concerniente a la generación de empleo para los habitantes de la comunidad, además de la colaboración interinstitucional.

Desde hace aproximadamente 20 años, la comunidad se encuentra sometida a diversos factores generadores de desequilibrio social, cultural y económico, problemas graves que crean condiciones de insatisfacción, frustración y desarraigo social que alimentan la violencia y la inseguridad:

- La falta de fuentes de ingreso para las familias
- Carencia de espacios de esparcimiento
- Deterioro de la calidad de vida
- El asentamiento de algunas bandas delincuenciales en el barrio y sectores periféricos.

El barrio carece de centros recreativos y el único espacio de esparcimiento es una cancha de fútbol ubicada en el barrio Mesa. Los jóvenes entonces deben desplazarse hasta el polideportivo Tulio Ospina o hasta el Club COMFAMA, cuando desean participar en eventos deportivos.

En el aspecto cultural, el barrio se beneficia de las programaciones que realiza la casa de la cultura Cerro El Ángel y los que se llevan a cabo en sus instalaciones, o en el parque central, puesto que carece de espacios adecuados. En el aspecto de salud, cuenta con un pequeño centro de salud, que presta servicios de odontología, medicina y programas para la tercera edad.

Estos factores de contexto tienen una influencia directa en las representaciones de convivencia que tienen los estudiantes al evidenciarse que desde el ámbito comunitario no existe una oferta de esparcimiento a nivel recreativo o cultural que permita a niños y jóvenes construir relaciones, compartir espacios y formarse en competencias ciudadanas; por lo tanto, éstos asumen las alternativas de ocupación de su tiempo libre que ofrece el barrio o la comunidad en la que se desenvuelven, las cuales generalmente consisten en agruparse en las esquinas, en sus propias palabras, “a parchar” con sus amigos y a consumir algún tipo de bebida o sustancia psicoactiva; esta es una realidad que está propiciada además por las dinámicas familiares presentes en sus distintos hogares, donde prevalece la ausencia de acompañamiento por parte de padres u otros cuidadores, con su correspondiente impacto en la falta de estructura de valores con la que se están desarrollando estos niños y jóvenes en su diario vivir..

Por otra parte, a nivel interno la Institución Educativa cuenta con 23 grupos y 28 docentes, dos directivos docentes, una docente orientadora, una secretaria y una bibliotecóloga. La convivencia escolar en cuanto a su proceso social, puede describirse como una estructura

dinámica y participativa que se ha ido fortaleciendo a través de las acciones pedagógicas y que como resultado permite contar hoy, con un alto nivel de trabajo colectivo en el que educadores, educandos, padres de familia y comunidad se involucran en torno a un proyecto común “Impulsar la educación de sus hijos en la Institución” (Institución educativa Cincuentenario de Fabricato, Actualización 2012).

Ahora bien, al listar las problemáticas que más inquietan a la comunidad educativa y que aparecen con mayor frecuencia nos encontramos con:

- Las dificultades con la norma por parte de los estudiantes, que pueden dar cuenta además de la falta de autoridad en sus núcleos familiares.
- La agresividad de los estudiantes, manifestada en la forma de resolver sus diferencias y afrontar las situaciones cotidianas de la escuela.
- La separación de los padres.
- Las inadecuadas pautas de crianza empleadas en el hogar.
- La desmotivación escolar manifestada en la deserción, ausentismo y pérdida de los años escolares.

Además, pueden identificarse otras problemáticas presentes de manera especial en primaria y bachillerato: Para primaria toman especial relevancia problemáticas como la intimidación escolar (o Bullying) y la violencia intrafamiliar, mientras que para bachillerato la preocupación aparece en referencia a dificultades como la desmotivación escolar, la baja autoestima, la depresión, la aparición de adicciones y el embarazo adolescente.

La desmotivación escolar es una problemática que afecta directamente, no sólo el desempeño académico del estudiante, sino también la convivencia, pues algunos niños o jóvenes se encuentran en el proceso educativo sin que esto represente realmente algo significativo para ellos, es decir, sin que se integre a su proyecto de vida, lo cual se manifiesta a través de comportamientos que afectan la relación con los docentes y compañeros.

Contexto social de la I.E. La Camila (Información contenida en el diagnóstico Institucional, PEI Institución Educativa La Camila, 2012)

Esta institución cuenta con una población estudiantil de 830 alumnos distribuidos en dos jornadas, desde el curso transición hasta el grado once. La mayoría de las familias de la institución pertenecen a los estratos 1 y 2, de los cuales, gran parte trabajan en empresas y fábricas aledañas a la institución. Algunas, se encuentran en situación de desplazamiento y por esta razón se apoyan para su subsistencia en las ayudas y los auxilios que les brinda el estado; muchas otras se han trasladado al barrio para estar cerca al Centro Penitenciario Bellavista, donde tienen algún familiar recluido; lo cual se convierte en un factor característico pues gran parte de la población estudiantil tiene algún tipo de relación con este Centro, bien sea por ser hijos o familiares de guardias o de presos.

Las problemáticas que más inquietan a la comunidad educativa y que se presentan con mayor frecuencia son: Las Dificultades en las dinámicas familiares como: padres y madres ausentes, abandonantes o maltratantes; inversión de roles, ambientes hostiles, relaciones conflictivas entre sus miembros, falta de canales y herramientas para la sana comunicación en familia, carencia de figuras de autoridad claras y de sistemas normativos coherentes. Estas dinámicas se reflejan en el escaso e inefectivo acompañamiento familiar en el proceso académico y formativo de los estudiantes. Adicionalmente se pueden evidenciar carencias económicas y deficiencias nutricionales de los estudiantes, relacionados con condiciones de desplazamiento de las familias a nivel rural y urbano.

En la dinámica institucional prevalecen factores como los altos índices de fracaso escolar, bajo rendimiento académico y la deserción del sistema educativo, acompañados de altos niveles de agresividad en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y mínimas estrategias de resolución de conflictos y poca asertividad, como consecuencia se presenta un deterioro en la autoestima de los estudiantes, incremento en los problemas de salud mental y desmotivación frente al estudio.

Dichas problemáticas en ambas instituciones, se correlacionan con las presentadas en otros estamentos educativos del municipio, como manifestación de la influencia de un contexto agresivo y violento que circunda y permea a la escuela, además es otra muestra de la creciente crisis de valores y de sentido vital que pueden llevar a los sujetos a problemas de conducta, trastornos emocionales y otros problemas, que involucran la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, tales como el consumo de sustancias psicoactivas.

De allí que resulta de vital importancia para la investigación retomar estos diagnósticos, como insumos que permite abordar el objeto de estudio considerando unas condiciones contextuales preexistentes y que pueden estar relacionadas directa o indirectamente con los hallazgos del estudio.

HALLAZGOS

El proceso de descripción y análisis de las representaciones sociales sobre la convivencia, objeto de la investigación, se basó principalmente en el uso de la expresión libre a través de palabras, símbolos o imágenes. Los estudiantes se enfocaron en la convivencia como eje de sus producciones y bajo este elemento referencial, realizaron asociaciones libres de sus experiencias en el colegio, familia y entorno cercano.

El enfoque etnográfico asumido en la investigación, proporcionó resultados que permitieron confirmar y ampliar el conjunto de elementos que hacen parte del campo de representación de la

convivencia. Constituye, por lo tanto, este acercamiento, un elemento de validación de los datos encontrados y una reconfirmación de los hallazgos.

De allí que sea importante destacar que la observación participante permitió: primero, confirmar las maneras de referirse los estudiantes a la convivencia, y segundo, acceder a algunos elementos emocionales que se ligan al discurso de las representaciones sociales de la convivencia como los sentimientos de ansiedad, enojo y temor, no reflejados suficientemente en los talleres investigativos o en las entrevistas.

De acuerdo a los resultados obtenidos luego de la aplicación de las técnicas, se pueden destacar algunos matices preponderantes sobre representaciones sociales de la convivencia que se presentaron de manera simultánea en ambas instituciones, a estas tendencias las llamamos categorías emergentes, y para una mayor comprensión de los hallazgos, se realizó un cruce de estas categorías con las iniciales, organizando la información en apartados que dan cuenta del ejercicio interpretativo.

A continuación se presenta el desarrollo de la reflexión en torno a los elementos que surgieron de la triangulación y análisis de resultados, concatenados en títulos que permiten integrar los sentidos de cada grupo de categorías.

LA CONVIVENCIA Y SUS DISCURSOS

Este apartado hace referencia a los hallazgos encontrados en la realización de las colchas de retazos, las discusiones generadas en los talleres investigativos, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones participantes. La convivencia y sus discursos, obedece a la articulación de las categorías que emergieron en lo referente a los discursos preconcebidos que tienen los estudiantes acerca de la convivencia y lo que representa sus vivencias en contextos sociales y familiares determinados.

Los resultados generales referidos a cada institución muestran que, de manera muy frecuente, en las representaciones sociales de convivencia circulan elementos que se asocian al compartir con los otros, como la armonía, la paz, los valores y la familia. Estas tendencias permiten evidenciar cómo los estudiantes integran de sus vivencias elementos emocionales y ligados a sus experiencias de vida social y familiar. De allí que de esta categoría se desprendan para su mayor comprensión, dos subcategorías que fueron nombradas como el papel de la cultura y la familia; y, discursos desde lo ético.

El papel de la cultura y la familia

Es fundamental señalar que las asociaciones de la convivencia escolar como aquello diferente a la violencia o la agresión de cualquier tipo, aparecen de forma reiterada de manera verbal y durante los talleres investigativos. Los participantes en la investigación construyen activamente una imagen de la convivencia a partir de las construcciones previas que tienen sobre violencia y desde las prácticas sociales ligadas a sus experiencias que contribuyen a la formación de las representaciones sociales de la misma y no sólo desde el discurso teórico que escuchan al respecto.

En este sentido y recordando los aportes de Rodríguez (2007), las representaciones sociales tienen un carácter contextual; por tanto este elemento de la representación social de la convivencia es dinámico y se debe a la construcción de la realidad física y cultural que tenga cada sujeto y su experiencia social particular (la sociogénesis). Es decir, que cada cultura tiene formas específicas de convivencia y experiencias temporales determinadas que se articulan a las representaciones sociales de ella.

Es así, como las situaciones cotidianas del contexto en el que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes de ambas instituciones educativas, condicionan de cierto modo la manera cómo estos representan su realidad y dentro de ésta, los factores relacionados con la convivencia, haciendo parecer como “normal” algunos comportamientos, lenguajes y prácticas con un significado cargado de violencia. Respecto a esto, Berger y Luckman (1968) explican cómo la naturaleza genuina de las representaciones sociales radica en la construcción social de la realidad en un universo consensuado, constituido por el conjunto de significados que se adquieren cuando son aprehendidos socialmente.

De manera general con respecto al componente procesual de las representaciones sociales, cabe citar a Jodelet (1984) quien postula *que la objetivación es la propiedad de —hacer concreto lo abstracto*. Retomando este aporte decimos que el léxico usado por los estudiantes para tratar con sus compañeros en la cotidianidad de la escuela, muestra la transformación y naturalización que el entorno ha hecho de la violencia hasta volverla parte de la cultura.

La familiarización que demuestran los niños/as y jóvenes en el uso de términos con sentido agresivo da cuenta de que los conceptos han cobrado existencia propia y han sido articulados a las prácticas sociales del entorno. Por ejemplo, calificativos de menosprecio como “perro” o “cachorro” para referirse a sus compañeros, términos como “buscar güiro” haciendo alusión a buscar pelea; hacen parte de las jergas utilizadas en los contextos de las violencias juveniles y que se han trasladado a los planteles educativos. Este fenómeno a nivel teórico se denomina “anclaje” y corresponde al proceso que se encarga de hacer familiar lo extraño; de tal manera que en las construcciones de las representaciones sociales de convivencia de los niños, niñas y adolescentes, se reitera una vez más una tendencia fuerte hacia elementos constitutivos que circulan en el ambiente familiar y social.

Esto nos da a entender cómo, pese a que teóricamente el concepto de convivencia pueda estar aprehendido para los estudiantes de ambas instituciones, las representaciones sociales de la misma no se muevan en esa claridad teórica, sino que estén asociadas más bien a lo que significa para ellos el término contrario: violencia o agresión, conceptos que están socialmente incorporados en su cotidianidad, como lo evidenciado en los respectivos diagnósticos institucionales y las características del entorno inmediato, que representan un contexto violento, con matices de desigualdad y problemas económicos, en el cuál se han desenvuelto los estudiantes a lo largo de su vida.

Dentro de las construcciones elaboradas por los estudiantes, al igual que en algunas de las notas de campo, se encontraron con una frecuencia significativa, alusiones a la agresión física y verbal entre compañeros, considerando a la escuela como contexto propicio para la ejecución de este tipo de situaciones. También es utilizado dentro de su lenguaje la palabra bullying para referirse a este tipo de agresiones y su relación con los efectos a nivel emocional que pueden acarrear.

En relación con la agresión física y verbal, la convivencia es asociada por los estudiantes con términos como: no golpear, no pelear, no pegar, no maltratar, no insultar y no burlarse de los compañeros. En este caso, la convivencia está articulada a evitar un daño físico o emocional, el cual tiene un valor significativo para los estudiantes que sale a relucir a través de la conversación espontánea generada en los talleres, donde ellos reconocen actitudes de víctimas o agresores frente a este tipo de situaciones.

Retomando los aportes de Duveen y Lloyd (2003) sobre la ontogénesis de las representaciones sociales, que es considerada como un proceso a través del cual cada individuo reconstruye la representación social, y al desarrollar este proceso establece identidades sociales concretas; se podría decir que, quizá, una vivencia reiterada de situaciones asociadas a la violencia en momentos determinados contribuye a que se desarrolle y se establezca esta asociación al concepto de convivencia, lo cual, en concordancia con las corrientes constructivistas vygotskianas, implica una relación dialéctica individuo-sociedad, en la que una y otra instancia aporta recíprocamente en la conformación del entramado social, es decir, que tanto la sociedad construye al individuo, como el individuo construye su propia realidad al asumir su propia responsabilidad sobre ella.

Otro aspecto que llama la atención es el papel predominante de las dinámicas familiares, las cuales contribuyen de manera protagónica en la configuración de la estructura de las representaciones sociales sobre convivencia. Los estudiantes que participaron en los talleres, en ambas instituciones, muestran a través de sus dibujos e imágenes seleccionadas para la elaboración de su representación, que comprenden su realidad inmediata, y realizan asociaciones a hechos que representan la convivencia dentro del contexto familiar. Así mismo, en su discurso y conversación espontánea, manifiestan los contenidos de las representaciones de la convivencia

identificados con las vivencias familiares, incluso poniéndolas como fuente o factor originario de las actitudes o comportamientos propiciadores o limitantes de la misma.

En este sentido, la familia es representada por los estudiantes de ambas instituciones como portadora de elementos que contribuyen a que se establezca una imagen de la convivencia ligada a aquellos sujetos que dentro de la cotidianidad hacen parte del entorno más próximo, como la madre, el padre, el tío/la tía y los hermanos.

Araya (2002) sostiene al respecto que la inserción social no sólo interviene para la exposición selectiva de distintos contenidos conversacionales sino que ejerce una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación, de tal forma que en este caso los niños y las niñas son influenciados por sus entornos y, al escribir o hablar sobre convivencia, la vinculan a los contextos más cercanos a ellos; es decir, la familia y el barrio.

En la interpretación de las representaciones de convivencia se puede apreciar cómo la información relacionada con el ámbito familiar y el contexto de los barrios, tienen mayor relevancia en el proceso de anclaje, en la formación del objeto representado y en la consolidación del sistema de pensamiento de las niñas, niños y adolescentes. En palabras de

Abric (2004) “La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas”.

Aunado a lo anterior, encontramos como referente principal en las representaciones de convivencia, el tema de los valores o la relación inmediata que hacen los estudiantes al asociar el respeto, la solidaridad, el compartir, la amistad, la armonía y la paz; casi como definiciones incorporadas según ellos, desde su entorno familiar y reforzado en la educación que se imparte en cada institución.

Cabe recordar en este punto a Jodelet (1984), quien plantea que la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social: *“Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este*

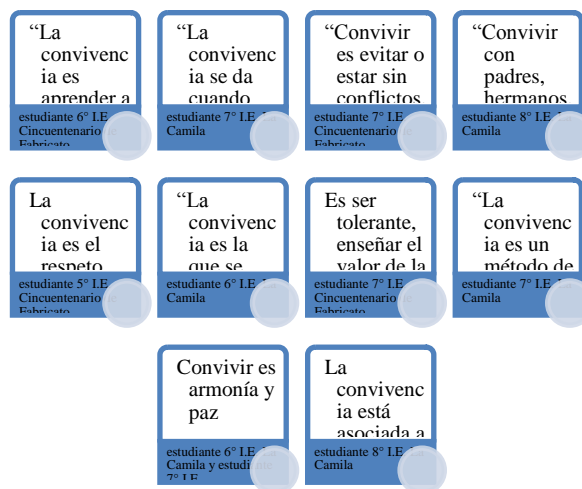
modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” .

Complementariamente, Abric (2004) plantea que la significación de las representaciones sociales dependerá de las relaciones concretas que se verifican en el tiempo de una interacción, el contexto social y el lugar que ocupa el individuo y su grupo en el sistema social. Por ello es relevante decir que intervenir desde el ámbito educativo la convivencia requiere considerar la posibilidad del estudio de la construcción de la subjetividad social a través de las interacciones propias de cada grupo. Es decir, la formación para la convivencia proporciona una guía frente a los comportamientos que acontecen en la escuela y la forma apropiada y contextual de intervenirlos.

Discursos desde lo ético

Las representaciones sociales sobre la convivencia, están asociadas también a juicios éticos y morales; es decir, se evidencia de manera frecuente un discurso preconcebido sobre “el deber ser”. En las construcciones individuales se puede apreciar una fuerte inclinación a los contenidos emancipados de la representaciones sociales, caracterizados por Moscovici (1988, citado en Rodríguez, 2007) como los que se derivan de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos, referidos a creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos, como por ejemplo el discurso que se maneja desde la escuela sobre todo en la actualidad con la promulgación de la ley 1620 y su decreto reglamentario que obliga a las instituciones a trabajar ampliamente el tema con los estudiantes.

Pese a lo anterior, pudimos observar cómo en la práctica, estos preconceptos y discursos se van quedando sin un piso sólido; lo cual pone en evidencia la dicotomía entre las representaciones sociales que obedecen a los contenidos impartidos, y las que obedecen a tendencias de comportamiento que se van configurando entre los estudiantes en su relación cotidiana. A manera de ilustración, citamos algunos conceptos extraídos de lo que manifestaron los estudiantes al socializar sus representaciones en ambas instituciones:



Aparece de manera reiterativa el asunto de la inclusión y diversidad, que se presentan como un aspecto importante dentro de la convivencia. En palabras de los jóvenes: *“que respetemos las diferencias de los demás, aceptémoslos como son y... saber que... todos somos seres distintos...”*. Al respecto, es importante mencionar desde un aporte cultural, que en todo grupo social siempre existirán diferencias que tienden a ampliarse de acuerdo a condiciones del contexto y a la incorporación de nuevos códigos provenientes de una sociedad de consumo que propicia la aparición de la discriminación manifiesta entre niñas, niños y adolescentes.

Es curioso que al indagar sobre aquellos aspectos que obstaculizan la convivencia, aparezcan en común antivalores que son precisamente el opuesto a aquellos valores que ellos mismos mencionaron como propiciadores de la convivencia, como : “irrespeto” Vs. respeto, e “intolerancia” Vs. tolerancia. Acompañados de un antivalor más como lo es la “envidia” y de un aspecto que vale la pena tener muy en cuenta, puesto que es un factor que desde el mismo estado y sistema educativo se ha relacionado con la convivencia de manera inversamente proporcional, cuando se habla permanentemente de acoso o intimidación escolar. Los participantes en repetidas ocasiones hicieron referencia al acoso escolar, haciendo uso del término "bullying" como un ejemplo de lo que obstaculiza a la convivencia, sin embargo, se observa que se generaliza este concepto para nombrar cualquier tipo de violencia dentro del colegio.

En la Institución educativa La Camila, el ejercicio de entrevista permitió reafirmar hallazgos encontrados a través de las demás técnicas, además de establecer similitudes con respecto a la otra Institución. De esta manera, aparece también de forma explícita la expresión “los valores”, afirmando la hipótesis de que dentro de las representaciones de convivencia, dichos valores juegan un papel importante en las formas de vida e interacción. De este modo aparecen frases como *“responsabilidad entre ellos mismos”, “compartir buenos momentos y malos”, “hacer reuniones entre los compañeros pa’ que se aclaren los problemas, pa’ que todos puedan tener una buena convivencia entre todos”*. Aportando también dentro de la idea de convivencia algunos factores que la potencializan, como: *“valorar a los compañeros... valorarse uno a sí mismo”, y “la comunicación entre nosotros mismos... que nos entendamos bien y que no haya, pues, esas peleas tan violentas que se están viendo ahora en día”*.

Dentro del mismo componente ético, se encontraron también los antivalores a los valores ya mencionados, como elementos que disminuyen la convivencia, como el “irrespeto” ya que *“eso impide el habla entre ellos”*, así mismo aparece la “intolerancia”, *“la falta de escucha”, “no le estaría dando la oportunidad a él de expresar lo que siente y lo que quiere decir”*. Además, entra al ruedo la identificación de sí mismos como parte de la comunidad, de las personas que conviven en ese lugar, y que en algunas ocasiones ha representado un problema cotidiano en tanto la persona presente dificultades para relacionarse adecuadamente con los demás: *“por ejemplo cuando una persona quiere estar separada de los demás, no quiere ser amistoso, o es porque no*

le gusta... Pues, le gusta estar muy apartado de los demás, antisocial, pelean mucho, porque sí pelean mucho en este colegio... con todos, sobretodo yo... ”. (Estudiante de 8°, I.E. Cincuentenario de Fabricato).

LA CONVIVENCIA, SUS ACTORES, VÍNCULOS Y ESCENARIOS

En este apartado se agrupan los resultados que surgieron con relación a las personas que intervienen en la práctica educativa y el tipo de interacciones que se tejen entre ellos; además de la forma en que son percibidos o asumidos los diferentes espacios como escenarios de esas interacciones.

El elemento lúdico: El goce artístico y experiencial

La dimensión lúdica, agrupa todas las expresiones que surgieron en relación al juego, las actividades grupales y la recreación. Se encontraron además representaciones fuertes de convivencia relacionadas con las asignaturas de Educación física, artística, ética y valores. Es así como al profundizar en la conversación espontánea acerca de esta asociación, se evidencia cómo para los estudiantes toma especial relevancia en su relación con los otros, la manera cómo los docentes dictan estas asignaturas; es decir, entra en juego el aspecto metodológico, además de que en estas asignaturas se permite una libre expresión y movimiento del cuerpo; en sus propias palabras *“estas asignaturas son entretenidas y no tenemos que estar quietos” (Estudiante 7° I.E. La Camila).*

Para ampliar la discusión respecto a lo anterior hacemos referencia al juego como una de las actividades más agradables con que cuenta el ser humano. “Desde que nace hasta que tiene uso de razón el juego ha sido y es, el eje que mueve sus expectativas para buscar un rato de descanso y esparcimiento. De allí que a los niños no deba privárseles del juego porque con él desarrollan y fortalecen su campo experiencial, sus expectativas se mantienen y sus intereses se centran en el aprendizaje significativo”. El juego, tomado como entretenimiento suaviza las asperezas y dificultades de la vida, por este motivo elimina el estrés y propicia el descanso. En síntesis, el juego en el aula sirve para fortalecer los valores y los vínculos. (Torres, 2002)

Aunado a lo anterior, de acuerdo a la teoría vigotskiana, el cerebro humano es un órgano no solo capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar experiencias. A esta capacidad creadora del cerebro humano, se le llama imaginación y ésta se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Por eso el hecho de sentir un espacio propicio para la creación, representa para los estudiantes la posibilidad de relacionarse de otra forma y desplegar sus habilidades que no solo se limitan a la memoria o el pensamiento

lógico, matemático, etc, sino a explorar su cuerpo a través de la actividad física y el despliegue artístico.

La lúdica, generalmente reducida al juego y la diversión, está ajena en muchas de las actividades escolares, porque erradamente no se concibe como estrategia pedagógica para construir relaciones y fortalecer el tejido social desde las instituciones educativas, sino que se toma meramente como actividades recreativas o de esparcimiento para celebrar eventos o realizar actividades especiales.

Todas las prácticas y manifestaciones lúdicas son expresiones simbólicas del ser humano, en las cuales los sujetos satisfacen determinados deseos y emocionalidades en busca de reconocimiento. En el acto, o práctica lúdica, encontramos otros elementos consustanciales estructurantes de estas, como el movimiento, las reglas de juego y el ritual. Este último como una consecuencia obligada del carácter evocador del símbolo. Pero existe una función implícita sin la cual lo simbólico hecho fantasía no deviene lúdica, es el principio de alteridad (Díaz, 2009).

La alteridad es una función de la conciencia humana que consiste en la capacidad de transformar simbólicamente su ego en otro para ponerse en su lugar; este principio de alteridad nos podría llevar a comprender la esencia misma de la lúdica y el sustento de una pedagogía relacionada con ella, donde se permita crear, sentir, desplegar la imaginación y sobre todo construir con el otro, interacciones y experiencias que den un sentido práctico a la convivencia.

Lamentablemente, hoy la infancia y la adolescencia esta tecnocratizada, pues las formas de entretenimiento, incluso en la escuela, han tomado otras connotaciones. Ya los niños interactúan pero a través de pantallas y teléfonos celulares, lo cual incide no solo los procesos creativos de pensamiento sino también en su motricidad y relación con su propio cuerpo y el cuerpo del otro.

En este sentido, los diseños curriculares propuestos desde el MEN² dejan entrever la contradicción entre el saber y el actuar de los estudiantes; entre sus discursos y sus comportamientos. Aprenden la teoría enseñada para solucionar los conflictos, saben sobre los principios que rigen la convivencia, conocen sobre los derechos humanos; sin embargo, cuando se ven involucrados en una situación que altera la convivencia, predomina el recurso de la agresión, la violencia, entre otras manifestaciones de comportamientos contrarios al ideal de la sana convivencia.

Esta contradicción puede obedecer quizás, a que la convivencia escolar está concebida desde un marco normativo, como regulador del comportamiento, impuesto desde una instancia de autoridad; por tanto, los estudiantes no la incorporan fácilmente, y no encuentran sentido de identificarse con algo en lo que no han participado.

² Ministerio Nacional de Educación de Colombia.

Dentro de estas dinámicas colectivas, específicamente al interior de los establecimientos educativos, se evidencia de manera particular la naturalización de la agresión física a través del juego; pues se observan de manera reiterada actitudes como: el dominio de uno sobre otro, en una relación de poder representada por la fuerza o por el tamaño corporal, la agresión verbal como trato “normal” entre compañeros, los juegos consistentes en ser golpeados físicamente como parte de una especie de “ritual” donde se demuestra la “valentía”, las burlas por cualquier motivo mínimo, las miradas desafiantes, entre otros comportamientos. Estas mismas actitudes nos muestran una contraposición a lo encontrado en los talleres investigativos, en los cuales el juego fue visto como posibilitador de convivencia, y las asignaturas que promueven el juego son las preferidas por los estudiantes.

Respecto a este punto, se considera necesario recordar que dentro de los elementos sobre los cuales se constituyen las representaciones sociales está la actitud (Jodelet, 1984), como la parte emocional de las representaciones que evoca la perspectiva valorativa y evaluativa frente al objeto representado. Esta perspectiva valorativa del objeto “convivencia” se percibe cuando los niños y los jóvenes transmiten sentimientos a través de su lenguaje verbal o no verbal, en sus actividades cotidianas de la escuela, quedando en evidencia que la dimensión afectiva y actitudinal, como componente de las representaciones sociales de la convivencia, se potencializa o visualiza de una manera más clara a través de actividades lúdicas, artísticas o deportivas, en las cuáles sobresalen emociones como ansiedad, rabia y temor por un lado y sentimientos como el apoyo y la solidaridad por el otro.

En este sentido, valdría la pena preguntarse si una estrategia para construir cultura para la convivencia podría ser pensada desde las posibilidades que ofrece la lúdica para la creación de tejidos de relaciones y vínculos afectivos.

Los espacios y las prácticas sociales

Tanto la observación participante, como los talleres investigativos y las entrevistas aportaron elementos interesantes de los cuales emergieron estas categorías. En los resultados encontrados, cada categoría que emerge, propia del campo de las representaciones sociales, dio pistas de las cogniciones asociadas al objeto de investigación; sin embargo, se podría decir que el análisis de los procesos sociales vistos con detenimiento a través de la observación participante, contribuyó de forma especial en la explicación de las dinámicas colectivas que contribuyen a dar forma y contenido a este objeto estudiado; a su vez, durante la aplicación de las entrevistas, se pudo observar la interacción de los estudiantes y cierta homogeneidad en cuanto a las concepciones de los mismos en relación con la convivencia, ya desde lo académico y el deber ser, como también, desde las prácticas y constructos sociales, los cuales se viven en el día a día de los estudiantes, y van dejando huellas y marcas en sus historias personales y a nivel social. Se observó, además, que aun cuando los participantes pertenecen a diferentes grados escolares, aparecen categorías en

común, que otorgan un grado de confiabilidad mayor a los resultados encontrados en esta investigación.

En la entrevista, durante la presentación de la primera pregunta, se observó en los estudiantes cierta dificultad para nombrar el saber implícito sobre el tema de la convivencia, y para encontrar una definición que los acercara a la comprensión de qué es la convivencia. De esta manera, frases como “es algo muy importante para el colegio”, “para que todo sea bien en el colegio, para que podamos convivir bien con todos” y “que todos nos tratemos bien”, denotan un esfuerzo por poner su saber en palabras de la manera en que se supone que quien pregunta quiere escuchar. Es así como empieza a emerger una categoría que había pasado desapercibida hasta el momento, lo relacionado con sus prácticas sociales, que empieza a visibilizarse jugando un papel interesante dentro de la entrevista. Algo que llamó la atención era la necesidad de dar una “buena respuesta”, de demostrar cuánto se había aprendido sobre el tema. El esfuerzo por llegar a una definición sobre la convivencia coherente con lo aprendido desde el “deber ser” y la idea de “lo bueno y lo malo”. Lo bueno representado en palabras como: “amistad”, “unidad”, “respeto”, “compañerismo”, “acompañamiento”, “apoyo”, “solidaridad” y “ayuda”, asociándolas a lo que sí representa a la convivencia; Y lo malo, en frases como: “que no hayan peleas” y “no estar insultando a los demás”, “no manejar tanto el rechazo hacia las otras personas con defectos”, dándolas a entender como lo opuesto a lo que es la convivencia. Una respuesta que si bien, todavía no se acerca a las prácticas sociales, ni a la experiencia de vida de los jóvenes de forma directa, deja ver de forma implícita, algunas de las prácticas que se presentan dentro del colegio, como lo es la exclusión de quienes son o se comportan diferentes.

En medio de la conversación, empezaron a emerger nuevas expresiones más cercanas a las prácticas sociales, y que dejan entrever algunos elementos relacionados con el tema de la convivencia como factores intervinientes, pero mediados aún por el concepto del bien y el mal, como la frase *“llevar un tipo de trato con los demás que no incluya... por ejemplo apodos, llamarlos siempre por su nombre”*, y *“también está el rechazo hacia los demás, hacia las demás personas, que porque tienen algún defecto físico o porque no se saben relacionar bien”* (Estudiante grado 7° I.E. La Camila).

También se observa la asociación de la convivencia con ciertas personas, visibles dentro de la institución como la orientadora, el personero y el coordinador, pero que finalmente en medio del diálogo, se llega a la conclusión de que cada uno es un poco responsable de ella, al decir: *“porque nosotros somos los que más convivimos, ya sea en el aula de clase o recreo”* (Estudiante de 6° I.E. Cincuentenario de Fabricato).

Frente al tema de los lugares y espacios de convivencia, se resaltan como principales el aula de clases y el descanso, allí es donde surgen las prácticas propiciadoras o limitantes para la convivencia entre los estudiantes cada día, según sus propios relatos: *“porque en ese preciso momento usted puede estar hablando con alguna persona, pues, conviviendo, cuando... llega*

alguien y... por ejemplo te insulta, o te pone un apodo... o también que tu estés hablando y alguien diga que no, que eso no es así y te interrumpa más... ”(Estudiante de 8° I.E. Cincuentenario de Fabricato), a lo que otra estudiante del mismo grado añade: “porque también allá peliamos hay veces, o no sabemos convivir. También en los descansos, porque allá también pueden pasar problemas, o no pueden pasar...” “y también influye mucho el tipo de respeto que maneje cada tipo de persona porque... desde la casa cada quien trae lo que le enseñan, si en la casa le tratan mal, se ponen sobrenombres... eso ya afecta mucho la convivencia en el colegio y también lleva mucho a lo que es el bullying y no siempre es en el lugar, sino que las personas, depende del genio que tengan, ellos así tratan a las otras personas... ”, “y también según la personalidad de cada uno”, “ o los problemas que tengan en la casa y los descargan acá con los compañeros.”(Estudiante 8° I.E. La Camila).

Estas respuestas dan a entender que los verdaderos factores de peso que interfieren en la convivencia están más relacionados con las personas que convergen en los diferentes lugares y espacios, sus valores personales, y su historia familiar. De esta forma, se pone una vez más en evidencia la fuerte influencia del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, en sus representaciones sociales de convivencia.

El aula de clases, como espacio de convivencia aparece catalogada como “un lugar con muchas restricciones”, ya que se otorga poder, no solo a los profesores, sino al sistema como tal, representado a través del manual de convivencia, que les regula sus conductas y la interacción con los otros. En este sentido, la formación en el aula de clase es vista como una forma de imponer formas de comportamiento e incluso maneras de pensar, sin considerar la expectativas o necesidades reales de los educandos; es decir se privilegia un tipo de relación adulto céntrica que cada vez genera más choques en la interacción docentes – estudiantes, afectando negativamente la convivencia, tal como lo decía Paulo Freire “Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.

Por otro lado, aparecen también los espacios favorecedores, como los actos cívicos, sobre los cuales los estudiantes manifiestan que “*en estos nos enseñan y nos dan a conocer muchos valores y cómo practicarlos...*” y otras actividades como las salidas pedagógicas y paseos, donde mencionan: “*todos podemos participar... y convivir*”. Mientras que entre los factores obstaculizadores, se hace alusión a acciones como: “*cuando... un estudiante... reclama algo que no es propiedad de él... o así...*” y “*cuando irrespetan a alguien... y no respetan, pues, sus creencias... y por eso tratan de acosarlo... de hacerlo sentir mal y las peleas... cuando los estudiantes, programan unas peleas o traman algo así indebido que altere, pues, el orden del colegio, de la institución*”, mencionando dichas prácticas de los estudiantes, de cazarse peleas a la salida, como actos frecuentes y que interfieren en la convivencia escolar.

Para ilustrar y complementar lo evidenciado en las entrevistas, se transcriben notas registradas en los diarios de campos de ambas instituciones educativas, durante observaciones realizadas en el tiempo de descanso, en las cuales pareciera que se estuviera hablando del mismo escenario:

Octubre 29 de 2013. Institución educativa cincuentenario de Fabricato. Hora: 9:00 a.m.

Escenario: Patio central, durante la hora de descanso.

Suena el timbre y empieza la batalla campal por disputar un turno para comprar en la tienda y un espacio donde hacerse durante esa media hora, que para los estudiantes es un instante. Los docentes están distribuidos estratégicamente en cada rincón del pequeño patio y en los corredores de los dos bloques, con una función específica: vigilar el descanso. Se observa la distribución de estudiantes en el espacio del patio central, los estudiantes de grados superiores, se encuentran sentados en las escalas de acceso al 2° piso, conversando de manera calmada, también se sientan en las jardineras y corredor cercano a los baños, generalmente en parejas, las chicas recostadas en los chicos y éstos proporcionando algún tipo de caricia y compartiendo la comida y el audífono conectado al celular; se observan también varios estudiantes sentados en los corredores aislados en sus conversaciones a través del chat del celular; algunos de los estudiantes de grados 6° y 7° se encuentran jugando con un tarro vacío simulando un partido de fútbol, otros se persiguen a lo largo del patio para pegarse en la cabeza, aquel que se deja pegar, debe perseguir a los demás para pegarles también; al lado de la cafetería una discusión entre tres estudiantes que se insultan y se empujan, al parecer por no respetar el turno de la fila, en el corredor cercano a la biblioteca un grupo de estudiantes de diversos grados juegan al estirón con otro compañero; juego consistente en agarrar a un compañero, cada uno de una extremidad y estirarlo hasta que grite.... Se acerca una docente a llamarles la atención y le manifiestan: “profe, estamos jugando”; al otro lado, junto a la arquería de futbol, tres estudiantes de grado 6° se encuentran en el corredor del segundo piso, espacio prohibido para el descanso, el docente encargado de esta área, llama la atención, a lo que las niñas contestan “profe, déjenos acá, mire que esos niños juegan muy brusco y nos están molestando y ayer ya aporriaron a mi amiguita, mire....,” ...el profesor asiente, haciendo la advertencia que se manejen bien; otro grupo de estudiantes juegan simulando algún tipo de arte marcial o defensa personal, se agarran por el cuello y se tiran patadas, a lo que otro docente recibe la misma respuesta al llamarles la atención: “estamos jugando”; se repite esta escena una y otra vez, hasta que suena el timbre y se oyen los gritos y pareciera que estuviera iniciando una competencia sobre quien llega primero al salón de clase, “hay que despejar el camino porque si no se lo llevan a uno por delante”, replica un profesor.

Esta descripción se vuelve repetitiva en los registros correspondientes al descanso en los diarios de campo; sin profundizar en aquellas ocasiones donde se presentan tensiones y agresiones tan fuertes, que requieren intervención por parte del coordinador o la rectora de la institución; y desencadenan sanciones para los estudiantes involucrados.

Observemos ahora un aparte del diario de campo de otra investigadora:

Noviembre 5 de 2013. Institución educativa La Camila. Hora: 9:30 a.m. Escenario: Patio central, durante la hora de descanso.

Salen a descanso y comienza una afanada carrera por llegar de primero a la fila de la tienda, casi de inmediato empiezan los regueros de papas, fresco y demás alimentos que los estudiantes se tumban unos a otros en el afán que impide percatarse de la cercanía del otro. Se distribuyen a través del espacio disponible, de manera casi territorial, defendiendo sus lugares y manifestando a los demás: “hey, nosotros somos ahí”, como si este pequeño segmento les perteneciera realmente. Se sienten gritos estridentes, unos corren, otros lloran porque les acaban de tumbar la lonchera o los golpearon “accidentalmente”, otros juegan a patear el tarro, otros juegan a perseguirse, otros tantos juegan al caballo (se montan encima de los otros y empiezan a correr tratando de tumbar a los otros “jinetes”), otros estudiantes se golpean, se tratan con palabras vulgares; y ante la réplica de un docente manifiestan: “somos amigos, así nos tratamos”, o “profe relájese que estamos jugando”. Algunos docentes miran desconcertados, pero no intervienen; otros se escandalizan y gritan para reprender a los estudiantes y algunos otros se muestran indiferentes.

Estas y otras realidades observadas y plasmadas en los registros nos permiten identificar que pese a que en la construcción de las representaciones sociales, los estudiantes privilegian el trato y el respeto por el otro; en la cotidianidad de la escuela no tienen presente estos conceptos; allí es cuando podríamos hablar de prácticas y actos de violencia directa, como parte de las estrategias construidas socialmente para establecer relaciones en los contextos sociales y familiares en los que se desenvuelven las personas involucradas en la acción educativa.

De la misma forma, se puede observar en los espacios de clase al interior del aula, cómo cualquier palabra o actitud puede ser un motivo para la burla o el insulto, así mismo, se percibe un ambiente tenso con algunos docentes, prima el irrespeto o el afán por desafiar la autoridad; el aula de clase como ambiente de aprendizaje, se convierte en un espacio que coarta la creatividad, el libre pensamiento y la reflexión, en un ambiente que privilegia una relación vertical cuyo centro es brindar conocimientos, más no formar integralmente; es un contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales y el estatus, pero carentes de sentido práctico para los niños, niñas y adolescentes.

De esta manera, la conversación durante las entrevistas se redirige hacia las actividades o acciones relacionadas con el tema de convivencia escolar. Allí empiezan a aparecer las charlas y las actividades grupales como lo expresan ellos mismos cuando dicen: “*actividades que nos ayudan a convivir bien pueden ser también los actos cívicos, porque allá todos convivimos, todos aportamos algo cuando hablen al frente, también en los salones nosotros convivimos mucho con los profesores, con todos, o en las actividades que nos ponen a hacer en grupo o en dos grupos, o también en física, cuando madrugamos a... a que vamos los dos grupos... y allá convivimos mucho*” y otras actividades en las que se menciona que: “*todos tienen que trabajar unidos... esto*

también nos sirve mucho para relacionarnos. También está cuando hablamos en el salón, hacemos chistes”. Trayendo a la práctica los conceptos antes mencionados como el compañerismo, la unidad y la amistad, e incluyendo el sentido del humor, al mencionar los chistes como componentes cotidianos necesarios para la convivencia escolar.

Es interesante evidenciar cómo el sentido del humor, aparece como componente de la convivencia, pero se contradice con las prácticas bastante conocidas por parte de los adultos de prohibirlo y reprimirlo dentro de las aulas de clases, siendo éstos manifestaciones de la propia identidad de grupo, en tanto que tienen la facultad para poner en evidencia asuntos que no se pueden nombrar de otra forma y que ponen al docente en aprietos, al tener que decidir rápidamente la acción a seguir.

En las prácticas dentro de la escuela, se puede percibir un reflejo de las violencias culturales a través del juego, las relaciones de poder de algunos estudiantes sobre otros, e incluso de docentes sobre estudiantes, y viceversa. Se puede hacer evidente en el aula, en las actitudes de los docentes cuando anulan a sus estudiantes, impidiendo los procesos de participación, cuando dejan de reconocer sus capacidades o cuando coartan su libertad de expresión y capacidad imaginativa tratando de esquematizarlos y homogenizarlos en los procesos de seguimiento y evaluación.

En este sentido, Bourdieu ofrece en su teoría dos conceptos, que podrían explicar estos comportamientos, dentro y fuera del aula de clase: *Habitus*, como proceso a través del cual se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de determinados comportamientos y valores, e *Incorporación*, como proceso por el que las relaciones simbólicas repercuten en efectos directos sobre el cuerpo de los sujetos sociales. (Bourdieu, 2001)

Bourdieu nos habla de cómo naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas así en evidentes, incluso para las víctimas; y siguiendo a Foucault, no podemos hablar de relación de poder sin que exista una posibilidad de resistencia. El subordinado no puede ser reducido a una total pasividad sino que tiene la opción de buscar otras formas de responder al poder, tanto individual como colectivo.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, salen a relucir otras prácticas de convivencia relacionadas con la expresión verbal, los espacios para el diálogo y la interacción, como lo es la biblioteca: *“las charlas en la biblioteca entre el grupito que siempre le gusta hablar... esas acciones son buenas porque la gente se expresa... y la gente empieza a hablar normal y se pueden expresar en cualquier lugar...”*, *“pueden hablar de trabajos, así cosas importantes como tareas... también actos cívicos como del amor y la amistad... cosas que también tienen que ver con la convivencia... ahí nos demostramos que sí hay convivencia”* (Estudiante de 6° I.E. La Camila).

Y vuelve a aparecer el aspecto del humor, mencionado por los estudiantes de los otros subgrupos como parte importante de la convivencia. Se menciona aquí que en estos actos cívicos, además de expresarse a través del cuerpo, el arte y la danza, también se divierten y expresan por medio del humor, cuando *“salen a contar chistes”*. Y al final, sale a relucir quizá la parte más importante del asunto, y es que ellos sienten ese espacio como algo propio, que hace parte de ellos, pensado por ellos y para ellos. En palabras de ellos mismos: *“yo digo que por eso hay convivencia, porque nos reunimos entre todos, pensamos lo que quieran... decimos lo que pensamos, lo actuamos conforme lo... lo describimos...”* (Estudiante de 7° I.E. Cincuentenario de Fabricato). El hecho de llegar al punto de reconocer en los jóvenes la necesidad de tener un sentido de pertenencia por las actividades realizadas, de sentir responsabilidad sobre dichos espacios deja entrever la idea de la territorialidad, de sentir un espacio como suyo, algo que hay que cuidar porque les representa satisfacción, les pertenece a todos porque entre todos lo han construido y están inmersas allí las representaciones sociales en materia de convivencia escolar.

Surge entonces en la entrevista un obstáculo para la interacción mencionada anteriormente, esta interacción escolar debe ubicarse también dentro de un espacio físico de la misma escuela. Por lo tanto, se asocia la idea de dicho espacio como componente de los ambientes para la convivencia, haciendo referencia al tamaño reducido del espacio que hay en los descansos y para los actos cívicos, colocándolo como responsable o propiciador de peleas, empujones y otras prácticas adversas a la convivencia, y que contrasta con la idea de libertad y disminución de tensiones, acabadas de mencionar, que les permiten las actividades artísticas, físicas y culturales, y que se ven representadas en su discurso al acercarse a algunas de las prácticas propias de los estudiantes en los descansos: *“no creo que haya un lugar que favorezca la convivencia, porque aquí, cuando salimos todos, todo son peleas, se empujan y como el patio es muy pequeño no hay forma de reunirnos, entonces siempre son peleas, se empujan, corren y tumban todo, por eso nadie convive junto”* (Estudiante 5° I.E. Cincuentenario de Fabricato). Añaden además: *“...y como el patio es tan pequeñito todos salen en desorden y salen empujándose y todo y eso causa muy poca convivencia entre la gente y no escuchan los profesores pa’ hacerle caso ni nada, entonces eso hace que la convivencia sea peor en todo el colegio”, “porque, algunas veces cuando salen a actos cívicos, por ejemplo... se empujan así, y entonces el otro ya cree que fue el otro, entonces lo empiezan a insultar y así es que se forma un conflicto”* (Estudiante 6° I.E. Cincuentenario de Fabricato).

A esto se suma la idea generalizada del acoso escolar, que en este caso se asocia también al espacio reducido en los descansos, pero haciendo referencia a los juegos bruscos o pesados que suelen practicar los jóvenes, como los descritos anteriormente en los apartes tomados de los diarios de campo, y que luego terminan en conflictos al pasar por encima de los demás, aún cuando la idea primera no haya sido lastimar o molestar a alguien: *“Para mí acá en el colegio se ve mucho el bullying, porque los... los niños juegan muy brusco y... y... y cuando están jugando así que... así jugando, resultan es como charlando pesao... y después le hacen daño es a las*

demás personas, le pegan a uno, se le tiran encima, entonces eso es maluco también...”.(Estudiante de 5° I.E. La Camila)

Esta idea trasciende el descanso y llega hasta las prácticas interactivas dentro de los salones, donde se menciona también la palabra bullying asociado al hecho de pasar por encima de los demás, pero en función esta vez de los sentimientos y la problemática particular de cada individuo y colocando la responsabilidad de las falencias en la convivencia, sobre aquellos semejantes que no poseen la suficiente sensibilidad emocional para percibir o darse cuenta de la problemática del otro, o sobre la poca cercanía afectiva o desinterés por el conocimiento del otro, a pesar de la corta distancia física existente entre uno y otro cuerpo, pero que no se siente divertida o agradable, sino, más bien molesta: *“También hay mucho bullying en los salones, se pelean mucho, dicen cosas charlando que a la otra persona no le caen tan bien, hacen dar rabia, hieren los sentimientos de la otra persona sin saber lo que le está pasando a ella, lo que está pensando, lo que está opinando la otra persona... hablan cosas que no deben de hablar cuando esa persona no ha hablado... no ha dicho lo que ella piensa y lo que ella siente”*. Esto se expresa perfectamente dentro del discurso de otro de los participantes cuando dice: *“Se necesita un lugar más grande... porque la gente siempre se divide en grupos... y cuando se dividen en grupos, cuando la gente pelea le caen encima y eso es rabia, y entonces, pa’ que a uno no le caigan encima hay que buscar un espacio solo... como el colegio es tan pequeño no lo hay... sería mejor un espacio más grandecito pa que se reuniera la gente que es pasiva, los que no pelean, los que hablan, porque sería... así no habría tanto accidente y tanta pelea entre la gente”* y *“La institución de veras que necesita un espacio más grande para que todos los muchachos nos podamos desplazar por donde queramos, y... también divertirnos, hacer juegos así recreativos...”* y *“se diviertan, brinquen, jueguen y... hagan lo que quieran sin que los otros que provocan el bullying lo afecten a uno”* (Estudiante 6° I.E. La camila) sobre el mismo concepto otro estudiante añade: *“el bullying se ve en muchos colegios porque... hay gente que expresa muy mal lo que está diciendo, no sabe... no piensa lo que dice, entonces ya la otra persona lo toman a mal y ya entonces se van es contra esa persona que les hizo esa broma pesada”*(Estudiante 7° I.E. La camila).

La figura del docente y otros líderes

Consecuentemente con lo anterior, aparece también la figura del docente, al que se le otorga en el discurso un estatus de poder, al posicionarlo como un regulador de la interacción entre los estudiantes, al respecto uno de ellos menciona: *“también influye cómo los profesores sepan manejar la situación, porque puede que uno le diga al profesor: profe... él me está insultando, o profe... él me está diciendo tal cosa, y el profesor lo único que haga es: ah, bueno”* (Estudiante de 8°, I.E. Cincuentenario de Fabricato). Se pueden evidenciar aquí procesos de invisibilización de la violencia, que generan mecanismos de naturalización de la misma al interior de las aulas y de la escuela como tal, con el agravante de que en la relación docente – alumno, hoy en día, el primero cumple muchas veces una función de contención, favoreciendo la aparición de conflictos

respecto a la autoridad, dificultades en la comunicación, para hablar, pero sobre todo para escuchar, y falta de establecimiento de límites claros que marquen la diferencia entre un juego y un acto violento. En palabras de una de las participantes: *“cuando por ejemplo tenemos algún problema con algún compañero y en vez de sentarnos a hablar con él cogemos y... no que él me hizo esto y no voy a volver a hablar por esto, por esto y por esto... ya digamos de una manera más común, le tengo la mala... o ya se la llevo cargada porque me hizo esto, y nunca nos sentamos a dialogar con él, o no le decimos al profesor, sino que nos hacemos supuestamente los que podemos solucionar el problema y lo terminamos empeorando...”* (Estudiante de 7° I.E. La Camila).

Se hace evidente la relación que se establece con los docentes como principales responsables de la convivencia, en cuanto a que son quienes ejercen la autoridad y el control sobre los estudiantes; sin embargo, se vislumbra en el discurso una demanda afectiva manifestada en la necesidad de que los profesores *“estén más ahí”*. Se puede establecer una semejanza a una figura paternal, que al tiempo que, en palabras de Freud, insta la norma y ejerce autoridad, también proporciona seguridad y afecto al estudiante, tomando en consideración además, que la norma tiende a ser personalizada; es decir, se obedece o no a una persona, a un sujeto, a un determinado docente; no a un conjunto de normas que permiten la convivencia. Además, siguiendo los aportes de Max Van Manen, la práctica pedagógica debe ser solícita y reflexiva; es decir, el docente debe involucrarse dando respuesta a las demandas in situ de los estudiantes, dando prioridad absoluta al bienestar de los niños y considerando sus inquietudes educativas desde una actitud reflexiva, esto es lo que el autor considera como tacto pedagógico (Van Manen, 1998).

Es importante además, resaltar la referencia hecha con relación al diálogo, el cual se reconoce como una vía efectiva para la solución de problemas, pero en la práctica cotidiana lo que se evidencia es la escasez de espacios de reflexión, discusión e intercambio entre los distintos sujetos de la comunidad educativa, lo cual podría constituirse como un factor relevante para promover el consenso, la participación y por ende la sana convivencia.

Por otra parte, sale a relucir otro tipo de relación vinculante relacionada con la convivencia, los líderes, como propiciadores de actitudes favorables o desencadenantes de comportamientos que afectan la convivencia; en sus palabras *“un buen líder que está siempre con ellos y que los apoya siempre en todo momento”* (Estudiante 6° I.E. Cincuentenario de Fabricato). Esto acerca un poco más la responsabilidad hacia el estudiante, pero no por completo, porque el poder regulador se le acota a un estudiante en particular que los representa, una persona líder, capaz de proporcionarle apoyo al resto de los estudiantes, infiriendo así la necesidad de hacer reposar el asunto de la responsabilidad sobre un símbolo o figura de poder, ya sea un profesor o un estudiante, o ambos, con características particulares y que representan una figura de mayor rango que el colectivo, reiterando además, al asunto del control que el colegio ejerce como institución sobre la conducta de los niños, niñas y adolescentes, y relacionando los actos que irrumpen en el “orden” establecido, como obstáculos o factores que alteran la convivencia escolar.

En la institución educativa La Camila, al hablar de las personas que tienen que ver con la convivencia, mencionan de nuevo al profesor, pero ya no solo como el regulador o el símbolo de poder, como aparecía dentro del discurso de los estudiantes del otro colegio, sino como un facilitador de la convivencia, por ejemplo: *“la profesora de artística, porque ella nos hace compartir entre todos y eso es convivencia”*, *“nos pone a compartir a todos haciendo cualquier creatividad”* y también *“el profesor de física (haciendo referencia al profesor de Educación Física) porque también nos hace convivir entre todos y jugamos y nos divertimos y eso es convivencia”*. Colocando aquí un nuevo factor dentro de las representaciones de los niños, niñas y adolescentes de lo que significa convivir, donde las manifestaciones artísticas, deportivas, la diversión y el hecho de compartir actividades “creativas” y “recreativas” juntos, juegan un papel importante dentro de la interacción y generación de ambientes de convivencia escolar. Aquí se hace necesario resaltar la diferencia entre la concepción del docente como regulador o controlador, donde se le otorga la función de hacer lo posible por impedir las manifestaciones de violencia, agresividad o conductas inadecuadas por parte de los muchachos; y la mirada del docente como facilitador o generador de espacios de interacción, expresión y catarsis por medio del arte, de la lúdica, de la diversión y del cuerpo en la actividad física. También podemos encontrar algunas expresiones por parte de éstas figuras de referencia, que pasan por el cuerpo y las emociones de los muchachos, y denotan interés genuino por parte del docente hacia el estudiante, como lo mencionado por uno de los participantes sobre su profesora de castellano, ética y valores: *“porque ella siempre nos dice que si algún día nos llegamos a caer que nos levantemos con la frente en alto y que no... que compartamos, que no seamos amarrados, que convivamos todos...”*, *“nos pone a hacer cosas en grupos grandes, a bailar, a jugar...”* retornando la imagen del profesor como una fuente de afecto y reconocimiento para los estudiantes.

En concordancia con esto, aparece dentro de la conversación una frase de una de las estudiantes, que pone en evidencia la necesidad de sentir bienestar emocional, haciendo referencia a estos espacios de interacción y actividades grupales en espacios de cooperación, con actividades divertidas: *“estamos más tranquilos... la profesora nos hace relajar más, me hace sentir bien, como si uno estuviera en la casa de uno”* (Estudiante 5° I.E. Cincuentenario de Fabricato). Este tipo de actividades favorecen y propician espacios de convivencia, donde pueden despojarse de sus tensiones, resaltando la importancia para los jóvenes del hecho de sentirse libres, al involucrar dicho sentimiento dentro de la concepción de lo que propicia la convivencia escolar.

CONCLUSIONES

El abordaje psicosocio-educativo de la convivencia en el espacio educativo, desde la propuesta del paradigma de las representaciones sociales adoptado en la investigación, ayudó a aclarar los siguientes aspectos respecto a las representaciones de la convivencia:

Inicialmente se pudo apreciar que hay procesos sociales; es decir, dinámicas familiares y barriales que juegan un papel predominante en la estructuración y en el contenido de las representaciones. Los resultados indican que la capacidad de los estudiantes de representar la convivencia está mediada por las relaciones que establecen entre los miembros que hacen parte de su entorno más cercano y que contribuyen a estructurar en ellos/as imágenes sobre la misma.

Los resultados de la investigación reiteran que la familia y el barrio son las fuentes principales de información y de conocimiento respecto a la convivencia, de allí la relevancia del conocimiento del contexto para comprender el contenido y la dinámica de una representación social.

Es importante recordar entonces lo que decía Rodríguez (2007b) respecto a que las representaciones sociales no sólo deben ser asociadas con la elaboración ingenua del conocimiento científico puesto que ellas también parten de la elaboración simbólica de cualquier objeto social, sujeto a discusión y controversia. Es necesario llegar a la comprensión del mensaje que el otro entrega a través de su discurso verbal y no verbal, leer entre líneas lo que a simple vista parece estar oculto, pero que se hace visible a través de las prácticas sociales y las diferentes formas de representarlas. Los resultados arrojados por la investigación confirman la postura de Rodríguez, ya que en el discurso de los estudiantes de ambas instituciones se derivaban representaciones de la convivencia asociadas a matices sociales contextuales, cuya información partía del saber fenomenológico vivido en la familia y en el barrio y también de concepciones teóricas dadas por la escuela, la televisión u otros espacios distintos a la familia.

Otro hallazgo significativo es el que tiene que ver con los discursos preestablecidos y cómo las representaciones sociales de los estudiantes dejan entrever que si bien hay deficiencias a nivel de convivencia al interior de las instituciones, hay un discurso claro y comprensible sobre su significado; es decir en las instituciones se habla de valores y se promueve un lenguaje asociado a la convivencia, que no logra interiorizarse en la cotidianidad de la comunidad educativa, puesto que no se ve completamente reflejado dentro de las prácticas y diferentes formas de representaciones sociales.

Con relación a los vínculos o relaciones, se puede concluir también, que un elemento importante para la convivencia es la relación con los docentes, los cuales pueden resultar propiciadores de la misma o por el contrario, desencadenar comportamientos que deterioran las relaciones y por ende, conducen a profundizar los conflictos. Los estudiantes destacan algunas asignaturas como

propiciadoras de la convivencia por la metodología implementada por sus respectivos docentes, caracterizadas por prácticas de la libertad, respeto, trabajo cooperativo y despliegue de la creatividad.

Para finalizar, hacemos referencia a los ambientes educativos, como el conjunto de todos aquellos elementos involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje y socialización al interior de las Instituciones educativas. De este modo, se puede decir que, aunque los estudiantes de ambas instituciones aluden al espacio físico catalogándole como un factor limitante para la convivencia, por considerar que les coarta la libertad de movimiento y de expresión; también hacen mención a la carencia de espacios de esparcimiento, que promuevan la creatividad y el fortalecimiento de las relaciones, entendiendo estos espacios además como aquellos momentos de encuentro, que promueven la cercanía y el contacto con el otro, momentos en los que convergen libremente las diversas formas de pensar y actuar y circulan una infinidad de historias, cargas emocionales, experiencias de vida familiar y comunitaria, conocimientos, modelos de conducta, etc., que conforman sus identidades, y que se entrelazan unos con otros conformando así el entramado que da pie a la configuración de las representaciones sociales sobre convivencia.

En este sentido la lúdica, mirada como una estrategia pedagógica, podría representar una estrategia no solo interesante, sino necesaria, para la incorporación de elementos de convivencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que se logre una naturalización de la misma, con el fin de ampliar el papel que cumple la escuela como facilitadora de estos ambientes de aprendizaje y se promueva la construcción de las representaciones sociales de convivencia de los actores que allí confluyen. Sobre este punto hará énfasis en un artículo de profundización teórica.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán S.A.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. En FLACSO, *Cuaderno de Ciencias Sociales 127* (84 p.). Costa Rica: FLACSO.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido* (2º ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.

Berger, P. L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Blanco, M. T. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes: influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude-Passeron, Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, Editorial Popular, España, 2001. pp. 15-8

Diaz M., Hector Angel (2009). *Pedagogía lúdica en la construcción de convivencia ciudadana: estudio sobre la construcción de convivencia ciudadana en la escuela desde una pedagogía lúdica y simbólica*. Recuperado el 13 de mayo de 2014 de:
<http://ludicaymodificabilidadsimbolica.blogspot.com/2009/04/pedagogia-ludica-en-la-construccion-de.html>

Duveen, G. Et Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). España: Gedisa editorial.

Fernández, M. Et Hernández, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, Bogotá, 23, 19-28.

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores

García, E. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Pg: 70.

Ghiso, A. (2001). *Acercamientos al taller en los procesos investigativos interactivos*. En: *Textos y argumentos N.2*. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.

Goetz, J. Et LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Ibañez, G. T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones.

Ilveto, M. C. (2003). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. *Tesis Doctoral: Las Representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la Educación*. Universidad Rovira I Virgili.

Institución educativa Cincuentenario de Fabricato. (2012). *Diagnóstico Institucional*. Bello.

Institución educativa La Camila. (2012). *Diagnóstico Institucional*. Bello.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicológica social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 439-506). Barcelona- Buenos Aires.- México: Paidós.

Malinowski, B. (1973). *Argonauts of the Western Pacific*. Traducción de Antonio J. Desmouts. Barcelona – España: R. B. A. Proyectos Editoriales, S. A.

Mora, M. (2002). *Athenea digital*. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. . (1999). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares. .*

Rodríguez, S. (2007a, Julio-agosto). *Del carácter contextual de las representaciones sociales*. Trabajo presentado en la V jornada internacional e III conferencia Brasileira Sobre Representacoes Sociáis, Brasilia: DF Brasil.

Rodríguez, S. (2007b). Sobre el Estudio Cualitativo de las Representaciones Sociales. En Rodríguez, S. T. Et García, C.M.L (Coord.), *Representaciones Sociales Teoría e Investigación* (pp. 157 -188). México: Universidad de Guadalajara. Extraído el 5 de junio, 2010 de <http://books.google.com.co/books>

Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO editores.

Sanín Vasquez, J. L. (1998). *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de estudios políticos y sociales CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven.

Torres, Carmen M. El juego como estrategia de aprendizaje en el aula, 2002

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La palabra como dispositivo para la convivencia escolar

INVESTIGACIÓN

**Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados
5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello**

Beatriz Elena Castro Pinzón

ASESOR/A:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2014

RESUMEN

Este artículo comprende un intento por dilucidar los aspectos más relevantes en torno al tema de los procesos comunicativos y específicamente la palabra, dentro del contexto escolar, con el propósito de poner de manifiesto su importancia respecto a la creación de una cultura de convivencia; partiendo de la premisa de que sólo es posible propiciar convivencia en escenarios cada vez más complejos, a través de la implementación de estrategias que permitan la generación de conocimiento, pero a la vez conlleven a la expresión de emociones que permitan permanecer, crecer y afrontar las crisis y retos que traen consigo los constantes cambios del mundo moderno. El artículo pretende además, proponer alternativas para desarrollar procesos comunicativos que permitan aprovechar al máximo las capacidades de los estudiantes y mejorar las relaciones en las comunidades educativas a través de herramientas que permitan potenciar el lenguaje y resignificar la experiencia educativa.

Se aborda la comunicación desde una concepción no sólo de transmisión de información, sino de intermediadora en las relaciones interpersonales que se dan al interior de la institución educativa, considerando los vínculos comunicativos entre los diferentes actores educativos desde un marco de la convivencia.

PALABRAS CLAVES

Comunicación, Lenguaje, Educación, Asertividad, Convivencia Escolar

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas, independientemente de si se ubican en un sector público o privado y del contexto social que las rodee, se ven sumergidas en un ambiente que obedece a unas lógicas de mercado diferentes, dadas las condiciones de globalización, que si bien representan oportunidades de desarrollo para las naciones y las sociedades que las conforman, también han puesto en jaque a muchas instituciones, incluyendo a la familia, instaurando un sistema de valores y unas condiciones políticas, sociales y económicas adversas que de algún modo obligan al ser humano a buscar formas de supervivencia como fin que justifica cualquier medio.

Bajo este panorama, la escuela se constituye en uno de los contextos en los que niños, niñas y adolescentes conforman su estructura individual, aquella por la cual se reconocen como sí mismos y, a la vez, por la que construyen su relación con el mundo externo, relación que está mediada cotidianamente a través de la palabra; considerando el lenguaje como una herramienta primordial que influye en la configuración tanto de sí mismo como del espacio en el que se construye el sujeto.

Partiendo de lo anterior, la palabra es un instrumento de comunicación y también de representación simbólica de la realidad y de ambas maneras, constituye un elemento básico de la práctica educativa. La educación se basa en la palabra, ésta se encuentra inmersa en todas las relaciones que se producen en la escuela, a través de ella se propician los contenidos de la enseñanza y se mantiene la comunicación entre profesores y alumnos. Es por esto que cobra relevancia una reflexión en este sentido, pues desde siempre la comunicación ha aparecido como un factor determinante de los procesos pedagógicos y de la convivencia escolar en las instituciones educativas.

Así pues, se intenta dilucidar en un primer momento, lo concerniente a los procesos comunicativos y cómo influyen en la formación de niños, niñas y adolescentes a través de la interacción cotidiana y específicamente a través de los discursos que los circundan, posibilitando o limitando la convivencia en los diferentes espacios que habitan.

Seguidamente se proponen estrategias de uso del lenguaje para potenciar habilidades en los estudiantes y propiciar entornos más favorables al aprendizaje; se toman elementos que permiten desarrollar recursos que apuntan al desarrollo del ser y a la resignificación de las relaciones que se establecen al interior de las instituciones educativas, de tal manera que se haga consciente el lenguaje utilizado y la forma en que se usa como intermediador en las prácticas pedagógicas.

Se parte de los siguientes interrogantes para guiar la reflexión: ¿De qué manera influyen los procesos comunicativos que se dan al interior de la escuela, en la convivencia escolar? ¿Qué uso se le da a la palabra dentro del aula o en los demás espacios de la escuela? ¿Qué alternativas existen para potenciar el lenguaje de tal manera que represente una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia al interior de las Instituciones educativas?.

Palabra, comunicación y lenguaje

Se hace necesario partir del concepto de *palabra* para entender cómo ésta se configura en un dispositivo de convivencia. Sobre esta concepción podemos referirnos a las expresiones que emitimos gracias a la capacidad humana que nos hace diferentes de los animales y que nos ubican dentro de la escala evolutiva en una posición privilegiada, al poder no solo nombrar, sino dotar de un significado particular aquello que nos rodea y que configura el entorno en el cual nos desenvolvemos a lo largo de nuestra vida.

De acuerdo a una definición etimológica, el término palabra proviene del latín *parábola* y expresa uno de los elementos más imprescindibles en cualquier lenguaje; se trata de un fragmento funcional de una expresión, delimitado por pausas y acentos (Real Academia de la Lengua, 2001). La combinación de las palabras y sus significados permite formar frases u oraciones y la

suma de las diferentes palabras en una expresión determinada, dará como resultado un significado propio y específico; a esto se le denominaría *Lenguaje*.

Cada palabra cumple una función determinada de acuerdo al contexto y posee un significado propio de acuerdo a la región donde es utilizada; incluso en una misma región puede variar su intención de acuerdo a aspectos socioculturales, como por ejemplo la adaptación de las palabras formando “jergas” en contextos juveniles, o las variaciones del lenguaje en sectores urbanos y rurales, etc.

El concepto de palabra se utiliza en ocasiones para asociarla con la capacidad del habla, el talento en la oratoria, la representación escrita del lenguaje oral o lo dicho por otra persona. Vygotsky (1995) en su obra pensamiento y lenguaje, hace relación a las palabras como símbolos, esto quiere decir que tienen como referente objetos del mundo, externos al lenguaje. De acuerdo a su teoría, las palabras son un cierto tipo de representación cognitiva con las que convencionalmente se asocian los referentes. Tradicionalmente, en la relación entre una palabra (forma fonológica) y el mundo exterior es necesario estudiar tres aspectos: la *expresión* de la palabra, el *concepto* con el que se asocia o significado y la cosa a la que se refiere o referente.

Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. El proceso de la adquisición y crecimiento del significado, en el aprendizaje de las palabras es explicado mediante el concepto de la unidad "palabra-significado". Este concepto supera la imagen de una mera asociación entre estímulos verbales y objetos, que crece luego por aposición. De acuerdo a Vygotsky estas unidades "palabra-significado" se desarrollan no sólo en superficie, sino también en profundidad, en la medida en que el reflejo de la realidad, contenido en dichas unidades, se va enriqueciendo en el curso de la actividad de un sujeto (Vygotsky, 1995).

Por otra parte, está el concepto de comunicación, que podría pensarse como el acto de utilizar las palabras o de influir a otros a través del lenguaje; esto último amplía el concepto al poner de manifiesto que no solo es a través de las palabras sino del propio cuerpo, lo no verbal, lo cual puede ejercer mayor influencia que las propias palabras.

La comunicación es fundamental en los procesos de socialización y en la conformación de actitudes y comportamientos frente a la vida misma. Somos seres comunicativos por naturaleza y por eso preguntamos, escuchamos e indagamos, informamos sobre lo que sabemos, buscamos interlocutores, buscamos entender y ser entendidos, influir y persuadir a otros. Cuando los individuos se encuentran, lo primero que se establece es siempre la comunicación; según Paul Grieger “La comunicación es una operación que pone en relación a los sujetos humanos, y consiste en hacer pasar un conocimiento, una información o una emoción de unos a otros, es decir, realizar un intercambio de significación” (Griéger & Urdiales Recio, 1990).

La comunicación en el contexto educativo, sobre todo en relación con la convivencia, contempla los procesos de interacción entre los miembros que conforman las comunidades educativas; es decir, que todo acto, momento y lugar se convierte en una posibilidad comunicativa, al permitir la expresión de sentimientos, información, ideas, opiniones, etc. Siendo la escuela un escenario de convivencia, propiciadora de vínculos sociales; es importante entender la comunicación, como eje principal de las relaciones, propiciadora o responsable del establecimiento de pautas de comportamiento, actitudes y estilos de vida.

“Comunicarse con los niños, niñas y adolescentes implica un gran esfuerzo por entrar en otra lógica vital, en mundos que aparecen inconexos y que viven a otros ritmos” (Cajiao, 2002); así, la educación, debe ser un proceso de intercambio, de construcción colectiva, y para eso, necesariamente tenemos que meternos en el mundo del otro; como lo indica Max Van Manen, la práctica pedagógica debe ser solícita y reflexiva. Siempre estamos involucrados en todas las interacciones con los niños, las niñas o con los adolescentes y por tanto hay que entender que no son contenedores vacíos que vienen a la escuela para que viertan sobre ellos los contenidos curriculares mediante una serie de métodos de instrucción especiales.

Además, “los niños que vienen a la escuela, vienen también de algún sitio. Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar el mundo escolar” (Van Manen, 1998). En muchas ocasiones el estudiante expresa a través de su cuerpo y su actitud frente a los procesos pedagógicos lo que pasa en su mundo interno, consecuencia de las experiencias de vida por las que atraviesa y la forma en la que ha aprendido a sobrellevarlas. Desde estas comprensiones el docente que posee la suficiente empatía para reconocer y entrar en la lógica de ese otro a quien acompaña; es capaz de propiciar mecanismos de verbalización en sus estudiantes, para que aquello evidente solo a través del cuerpo, pueda cobrar un significado a través de las palabras y se permita una reflexión sobre lo vivido y por ende un aprendizaje; que es en últimas, lo que nos diferencia de otras especies vivientes.

De acuerdo a lo anterior, la intención educativa debería superar la perspectiva instrumentalista que a hoy todavía es demasiado fuerte; superar esta visión, posibilita contemplar nuevos paradigmas educativos, entendidos desde las prácticas sociales y pedagógicas intencionadas, dirigidas hacia el desarrollo de las personas y la comunicación, como instrumento principal para lograr este cometido. La comunicación en el contexto escolar deja así de comprenderse como un medio para transmitir conocimientos, para convertirse en medio para compartir y construir relaciones y, en términos generales, configurar la vida escolar en todas sus manifestaciones, partiendo de los significados que cada uno construye sobre el mundo, y de las interacciones que constituyen su realidad.

“La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y deconstruir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir. Por eso, la comunicación no puede reducirse a un proceso informativo; las personas no sólo reciben y dan información, sino que construyen sentidos, es decir, que interpretan esa información que circula por sus mundos, que dicha interpretación está ligada a sus historias vitales, y, con ellas, a sus experiencias, a sus actuaciones, a sus intereses y a sus emociones. De ahí que, además de información, se comparten sentidos sobre el mundo. Si la escuela pretende compartir tales sentidos y construir una visión coincidente, eso implica superar la mirada lineal y reduccionista de entenderla como una identificación entre un emisor y un receptor” (Duarte, 2005).

Así, entender la palabra como dispositivo de convivencia, pasa por entender primero el significado del término dispositivo, para establecer la analogía. Dispositivo es un mecanismo que se relaciona con el funcionamiento de un sistema a partir de la interrelación ordenada de sus partes (Real Academia de la Lengua, 2001); en este sentido, es necesario destacar que nuestra manera de conocer y de darle sentido al mundo, tanto interno como externo, ha estado siempre pregnado del lenguaje, por tanto la palabra permite darle significado al acto comunicativo dentro de los espacios de convivencia, propiciando el establecimiento de las relaciones favorables a ésta, o generando rupturas que conllevan al surgimiento del conflicto.

De allí que “el enfoque de convivencia desde un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar; las relaciones entre el profesorado y el alumnado; el subsistema de los iguales e involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa” (Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. , 1999). Y pensar la palabra como dispositivo de convivencia, permite entender su importancia como mediadora, propiciadora y promotora de vínculos favorables para la práctica educativa y el pleno desarrollo de los educandos.

En este sentido, se visualiza a la escuela como escenario en el cual la convivencia se posibilita de forma democrática, enfatizando en la formación en valores y competencias ciudadanas y los maestros son considerados no sólo como los responsables de lo que enseñan, sino de procesos ligados al ejercicio del poder que ejercen ante los alumnos.

Al respecto, Ghiso (1998) plantea una postura diferente: “la escuela de hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logra fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen. Los mensajes que aquí se producen, se recontextualizan y se transmiten son increíbles, ilegítimos e inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Las consecuencias prácticas de ello tienen naturalezas muy diferentes y repercuten en todas las facetas de la convivencia humana” (Ghiso, 1998:84).

Siguiendo en la línea de conceptualizaciones sobre la convivencia escolar, se toma en consideración la siguiente definición, correspondiente a la Ley 115 de 1994: “La convivencia es la capacidad que tienen las personas para establecer relaciones sociales de calidad, fundamentadas en la tolerancia, el respeto a los demás y el reconocimiento a la diferencia” (República de Colombia, 1994).

Por tanto, la convivencia implica compartir espacios y experiencias con otros y así, el ámbito educativo se convierte en un lugar predilecto para ello. La función socializadora de las instituciones educativas se manifiesta en las interacciones cotidianas que se establecen entre sus miembros. De allí, que sea éste el espacio por excelencia para generar vínculos con la sociedad y que se convierta en el campo de aprendizaje para el ejercicio de los valores que conllevan a una sana convivencia.

Así, podría decirse que gran parte del comportamiento de los sujetos depende de sus procesos de interacción y el lenguaje plasmado en el discurso se presenta como el medio por el que ellos influyen en los demás, y a la vez son influidos por los otros. Con el lenguaje damos vida e intencionalidad a nuestras acciones, como también a las interacciones con el otro; éstas pueden tener un tinte favorable o desfavorable, pero en ambos casos con ellas damos significado a nuestra vida. En tal sentido, y posicionados desde una mirada sociogenética, la mente estaría determinada socialmente y estaríamos dando énfasis a la individualidad tanto como a la demostración de la naturaleza social de la persona (Valsiner y van der Veer, 2000).

En el marco de la convivencia escolar, el uso de la palabra puede llegar a constituirse en un acto violento en el que se pierde la concepción del ser humano, se deslegitima al otro, y, en consecuencia, se desvirtúa la intención pedagógica. En ese sentido es relevante, dentro del contexto escolar, identificar no sólo aquellos actos comunicativos que pueden considerarse violentos, sino también aquellos lenguajes o formas de expresión que pueden pasar desapercibidas para muchos, incluso para el sistema educativo mismo; pero que para los niños y niñas tienen eco y adquieren sentido en la constitución de su propio ser. Vale la pena destacar el poder del currículo oculto (ejemplo de los adultos) en la formación de estructuras de pensamiento y comportamiento en niños y jóvenes.

La sociedad misma en la interacción con lo cotidiano, obliga a pensarse desde un marco de convivencia; cualquier lugar, cualquier momento obliga a esta reflexión; una decisión que se toma, puede afectar a otro; con un movimiento involuntario se puede golpear a otro, todo lo que hacemos afecta a otras personas que están cercanas a nosotros, por tanto, la ruptura de la convivencia es muy fácil y aprender a vivir sin molestar a nadie sería un aprendizaje a largo plazo.

Por otro lado, el espacio de interacción familiar es el principal escenario para poner en práctica la palabra como dispositivo de convivencia, porque su uso determina la dinámica y funcionamiento del sistema familiar a partir de la interrelación permanente. Sin embargo, hoy en día este espacio está sumamente reducido y la relación entre padres e hijos cada vez está más desvirtuada, la comunicación se reduce a órdenes o a lo relacionado con las tareas escolares.

Las familias se constituyen en uno de los primeros espacios de socialización, por lo tanto es en la interacción con sus diferentes integrantes que las personas construyen las primeras concepciones y explicaciones acerca de la convivencia y los derechos humanos. Del mismo modo, es en el contexto familiar que niñas, niños y adolescentes tienen las primeras experiencias de conflicto y es allí donde comienzan a conocer y a poner en práctica diferentes alternativas para enfrentarlo, resolverlo o evadirlo (Chaux, 2012). Vale la pena destacar que uno de los hallazgos relevantes de la investigación fuente de esta construcción teórica, es precisamente la familia como pilar en los referentes que los estudiantes tienen acerca de la convivencia, es en las familias que las niñas, niños y adolescentes conocen y vivencian las normas que regulan su forma de ser y de actuar en la sociedad; por eso se constituyen en campos formativos esenciales, donde sus integrantes identifican diversas formas de manifestar sus necesidades, emociones e intereses.

Cabe resaltar también las nuevas configuraciones de lenguaje entre los niños y jóvenes no sólo desde el seno de la familia, sino desde sus otros espacios de socialización donde se incorporan nuevas palabras o se modifican algunas otras, adquiriendo connotaciones comprensibles para ellos, pero ajenas a la realidad de los adultos. Estos nuevos procesos de influencia que cada vez cobran más fuerza, repercuten en su comportamiento y en su propia construcción de identidad. Un ejemplo de ello está en la influencia que ejerce la televisión, la radio, el internet y en general todos los medios de comunicación, que tienen el poder de proyectar imaginarios, representaciones e ideas, y a la vez reproducen estilos de lenguaje y formas de relacionamiento que son incorporadas por los niños, niñas y adolescentes en la construcción de su realidad. Es así como no se quedan en la mera transmisión de información, sino de emociones, valores, etc, aspectos que cobran relevancia por la asociación que establece el niño o el joven en el contexto que se desenvuelve.

Aunado a lo anterior, se destaca que precisamente en tiempos en los que las tecnologías de la información y las comunicaciones han globalizado al mundo, es cuando la generación de vínculos con los demás pierde protagonismo o se hace cada vez más complejo; en consecuencia, la palabra y en general el lenguaje, sufren una mutación al entrar en juego las herramientas tecnológicas que ponen de intermediador en la comunicación, una pantalla o cualquier dispositivo electrónico a través del cual se pueden desdibujar los límites de la libertad de expresión y se confunden los principios de realidad, poniendo en igualdad de condiciones a los “contactos” y a los amigos. Por ello, se hace necesario revisar el poder de influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de niñas, niños y adolescentes, con el fin de evaluar y darle un adecuado manejo, desde la familia y la escuela, porque si bien son importantes

herramientas que facilitan las prácticas educativas y muchos aspectos en la vida diaria, pueden acarrear dificultades con respecto a la posición que los niños y jóvenes asumen frente a su propia vida, frente a los otros y frente a la realidad.

Hacia otras alternativas : Elementos para potenciar la palabra en el marco de la convivencia.

Las palabras tienen mucho poder tanto en nosotros mismos como en los demás. Nuestras palabras pueden motivar y levantar a una persona o la pueden herir profundamente y aplastar. El lenguaje crea realidades. Cuando se habla, expresa, escribe o lee, se comparten formas de ver el mundo, formas de relacionarse entre las personas (Maturana, 1991).

Es así como hay personas que a lo largo de su vida se han preocupado por construir relaciones a través de un lenguaje amoroso y mantienen el equilibrio llenando su mente de pensamientos positivos que van transmitiendo a los que las rodean. Sin embargo, hay otras, que viven llenas de amarguras, problemas y actitudes negativas que van repartiendo a los que se encuentran a su paso. Siendo la escuela un espacio propicio para el intercambio comunicativo, es fácil identificar personas de uno u otro estilo.

Considerar la convivencia escolar desde la perspectiva de un proceso dialógico, comunicativo, de construcción de significados, posiciona a la palabra en un lugar estratégico para lograr objetivos de fortalecimiento o mejoramiento de la misma, en consecuencia, es necesario resaltar un aspecto relevante para proponer estrategias: Las palabras no están desligadas de un contexto, sino que, por el contrario, se encuentran condicionadas a una red intersubjetiva en la que están inmersos sus diferentes actores. Todo entra en nosotros como un discurso que procesamos y que internalizamos en nuestra estructura de pensamiento (Maturana, 1991). Esa estructura, construida socialmente a través de un proceso dialógico, es la que nos hace únicos e irrepetibles, la que nos permite diferenciarnos los unos de los otros. En su conformación, el lenguaje se configura como una herramienta que ayuda a la riqueza de dicha estructura, y que, con el correr de los tiempos, se ha convertido en un instrumento más efectivo que el látigo o que el castigo.

Es así como nuestras creencias y estados emocionales generan nuestra conducta y en cierto modo, nuestra actitud frente a la vida, en este sentido, el lenguaje se convierte en la herramienta para programar nuestra mente y ponerla al servicio de lo que queremos. Bajo este presupuesto, es necesario conocer nuestros patrones mentales, para reconocer cómo pensamos, cuáles son nuestras creencias y cómo creamos nuestros estados emocionales de tal manera que podamos lograr nuestros propósitos en la vida; en este sentido, es vital contar con la experiencia de cada sujeto y vincular sus estados emocionales a la formación para lograr aprendizajes significativos en los sujetos (O'Connor, 1996).

De acuerdo con la teoría y siguiendo a Robert Dilts, el aprendizaje puede producirse en diversos niveles neurológicos; el primer nivel es el entorno, el contexto, nuestro medio ambiente y las

demás personas con las que nos relacionamos; el segundo nivel es el comportamiento, las acciones concretas que llevamos a cabo; el tercer nivel es el de las habilidades y capacidades, lo que podemos hacer; el cuarto nivel es el de las creencias y los valores, lo que creemos y lo que es importante para nosotros, luego viene nuestra identidad, el sentido básico de sí mismo, la misión de vida y el un nivel más profundo se encuentra el nivel espiritual, que tiene relación con algo más allá de nosotros mismos. El ámbito educativo tradicional se ha quedado en el terreno del entorno, el comportamiento y las habilidades, cuando mucho acude a la formación en valores, pero no trasciende a los demás niveles porque está en la búsqueda de condicionar al niño y al joven hacia lo que se espera de ellos, no hacia lo que ellos realmente quieren ser.

Del mismo modo, la sociedad de consumo y los modelos económicos actuales, imponen un sistema educativo que desarrolle competencias, capacidades, habilidades que se necesitan para poder sobrevivir en la lógica del mercado, además esto implica educar para la disciplina, para la obediencia, coartando de alguna manera el pensamiento crítico y la creatividad.

Por lo anterior, es relevante empezar a generar una conciencia del lenguaje como proceso de apropiación de significados que nos permiten interactuar con el entorno y sus elementos. Tanto las palabras que utilizamos, como la manera en que las utilizamos se basan en nuestra experiencia individual y esta experiencia se basa en sensaciones, sonidos e imágenes que captamos del exterior y procesamos a través de nuestro pensamiento. De allí que cada persona pueda percibir una misma realidad, de diversa forma, de acuerdo a su sistema de representación dominante, por lo tanto el lenguaje como representación de algo más profundo, es la clave para dentro del ámbito educativo generar aprendizajes en torno a una sana convivencia.

Al aprender, utilizamos nuestra atención consciente; sin embargo manifestamos nuestras habilidades, cuando actuamos de manera inconsciente; es decir, se dice que aprendimos cuando somos capaces de hacer algo bien si necesidad de pensar en ello. Sin embargo, en la escuela nos vemos abocados cada vez más a la transformación en las formas de aprendizaje, producto de una estimulación diferente en los niveles de representación de los estudiantes, estamos en un entorno cada vez más visual, donde la interacción a partir de imágenes, de pantallas y demás medios tecnológicos, privilegian las formas de interrelación y la principal barrera en la comunicación interpersonal mutua es nuestra tendencia a evaluar, a juzgar, a aprobar o desaprobar lo que dice la otra persona o el otro grupo; por lo tanto, si las personas aprenden a comunicarse, si la comunicación es el núcleo de los vínculos, hay que procurar por incorporar elementos esenciales que constituyen el punto de partida para la pretensión de crear una cultura de sana convivencia en las instituciones educativas.

La estrategia de potenciar la palabra en un marco de convivencia, parte entonces de instaurar como principios pedagógicos en las instituciones, los elementos favorecedores de la comunicación; esto implica en primera medida llenar la palabra y el silencio de comprensión, a través de gestos, posturas, miradas y tonos, buscando los recursos pedagógicos que ayudan a

desarrollar la comunicación, a completarla o purificarla. Un tipo de lenguaje acogedor sugiere además comprender y dominar los códigos de comunicación en la cultura o subcultura donde se está o interviene, incluyendo los diversos tipos de subculturas juveniles de la actualidad.

Una propuesta que apunte generar estrategias para fortalecer la convivencia a través del uso de la palabra implica considerar en primera medida que si alguien puede hacer algo, cualquiera puede aprenderlo; podemos modelar los mapas mentales de las personas exitosas en diversos campos y podemos enseñar éstos a otras personas, aplicado en las instituciones educativas permitiría modelar prácticas de sana convivencia y replicarlas a manera de bola de nieve, a toda la comunidad académica, obteniendo resultados incrementales en el ambiente escolar.

En segunda instancia, hay que considerar que la creación de una cultura de convivencia en las Instituciones educativas implica una serie coordinada de pasos, pequeñas tareas, que deben irse evaluando para hacer seguimiento al proceso y a medida que se vayan incorporando los contenidos de cada tarea, continuar sucesivamente con las demás, hasta lograr el propósito final.

También es importante considerar que el lenguaje no es solo verbal y que la convivencia implica la configuración de todos los lenguajes a través de los cuales el ser humano se da al otro y es percibido por este; tomando esta premisa en el campo educativo, es vital incluir dentro de los proyectos curriculares actividades periódicas que incorporen el trabajo con el cuerpo, estimulen la creatividad, propicien la expresión a través de lo no verbal y permitan liberar tensiones, es una manera de mantener el equilibrio mente – cuerpo, necesario en todo proceso de convivencia.

Otro elemento que cabe destacar en cuanto al lenguaje es el mantenimiento de la sintonía; es decir, construir una relación con los alumnos y entre ellos, que sean favorables a su desarrollo, liberándonos del prejuicio e influyendo de manera positiva con nuestro lenguaje. La sintonía fortalece las relaciones, cuanto mejor sea la relación, más fácil será la tarea. La construcción de ambientes de sana convivencia implica trabajar con estudiantes, docentes y padres de familia sobre el reconocimiento de sus actitudes y su lenguaje, para que al hacer conciencia de estos lo puedan transformar, tomando por sí mismos la decisión de emprender un cambio de actitud favorecedor.

Vale la pena profundizar a manera de conclusión en la comunicación como un proceso redundante; es decir, es imposible no comunicar, siempre nos estamos comunicando en los tres grandes sistemas sensoriales o de representación además de las palabras y lograr la congruencia entre lo que pensamos, hacemos y expresamos, sería el objetivo ideal de todo proceso comunicativo. El criterio final que nos indica la congruencia, es la respuesta que provocamos en el otro, en este sentido es importante considerar que detrás de cada conducta hay una intención positiva; cada conducta, por dañina que sea, tiene su origen profundo en una intención positiva para el protagonista; gritar para ser reconocido, pegar para alejar el peligro, esconderse para sentirse seguro, etc. por eso la intención educativa debe darse en un sentido formativo, sin

condenar, ni condonar los comportamientos. Educar, implica propiciar que la persona separe las conductas negativas de las intenciones positivas y añadir opciones de conductas que atiendan la intención sin generar daños a sí mismos o hacia otros.

Finalmente cabe resaltar que no existe un único camino para lograr el objetivo de construir más que un ambiente educativo, una cultura de sana convivencia; lo que aquí se propone es la vía a través de la palabra, el lenguaje y el fortalecimiento de los procesos comunicativos, de tal forma que paso a paso se empiece a tomar conciencia de la fuerte influencia de nuestras palabras en nuestras conductas y en las conductas de los demás; porque indudablemente esto es lo que marca la interrelación entre los distintos miembros de las comunidades educativas y por ende el tipo de convivencia que se construye.

BIBLIOGRAFIA

Cajiao, F. (2002). infancia, comunicación y discurso pedagógico. En C. Comp. Rincón Berdugo, *Infancia y comunicación. Memorias Cátedra infancia y educación* (págs. 17-30). Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación N.37*.

Ghiso, A. (1998). Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En: Sanín Vasquez, J.L. *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de Estudios superiores sociales y políticos CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC, Corporación Paisa Joven.

Griéger, P., & Urdiales Recio, C. (. (1990). *Animar la comunidad escolar : vivir y construir juntos*. Madrid: Narcea.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Hachette.

O'Connor, J. y. (1996). *PNL para formadores*. Barcelona: Ediciones Urano.

Organización Panamericana de Salud OPS y Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ. . (1999). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares. .*

Real Academia de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE) 22a edición*. España.

Sanín Vasquez, J. L. (1998). *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de estudios políticos y sociales CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Iberica.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La convivencia escolar como construcción humana: La interacción escuela – estudiante en la construcción de las representaciones sociales de convivencia.

INVESTIGACIÓN

Convivencia escolar: Un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello.

Debbie Johanna Hincapié Camelo

ASESOR/A:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2014

RESUMEN

Este artículo recoge algunas representaciones sociales referentes a la convivencia escolar que los estudiantes han construido en la interacción con diferentes actores y escenarios dentro de su medio escolar¹. Pretende lograr un acercamiento comprensivo y epistemológico a una de las categorías abordadas durante el curso de la investigación: las representaciones sociales²; abarcando la manera en que la escuela, como parte del contexto social de la vida de los estudiantes, tiene injerencia en la forma como los niños, niñas y adolescentes construyen sus representaciones del mundo, de sí mismos y de los demás, es decir, sus representaciones sociales.

El interés en este artículo es, primeramente, profundizar en algunos supuestos conceptuales dentro de diferentes posturas, como las de Durkheim, Moscovici y Jodelet, quienes en distintos momentos asumieron definiciones de las representaciones sociales al estudiar la mecánica a través de la cual, los grupos sociales construyen sus propias ideas de la realidad. Y finalmente, entretener las distintas posturas conceptuales dentro del contexto escolar, más específicamente, dentro de la forma como la interacción escuela – estudiante actúa en la conformación de los sistemas simbólicos de los mismos y, por ende, en la construcción de las representaciones sociales de convivencia escolar.

Palabras clave: Representaciones sociales, convivencia, educación, sociedad, identidades y sistemas simbólicos.

¹ A partir de los hallazgos obtenidos en la investigación “Convivencia Escolar: Un Estudio Desde Las Representaciones Sociales De Estudiantes De Grados 5° A 8° En dos Instituciones Educativas públicas del Municipio de Bello”, realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE – Universidad de Manizales, desde la línea de Ambientes Educativos.

² Para esta investigación se tuvieron en cuenta dos categorías: a) las representaciones sociales; y b) la convivencia escolar.

1. Panorama histórico y epistemológico de las representaciones sociales.

Al Hablar de saberes, imaginarios e intersubjetividades es posible ubicarse desde varias perspectivas, por lo que es necesario delimitar en este escrito la posición estratégica desde la cual se desarrolla el análisis, y la definición de representaciones sociales. Por una parte, es necesario definir un panorama histórico de la teoría a desarrollar, y por otro lado, proporcionar claridad sobre la ruta de acceso al conocimiento desde unos supuestos epistemológicos principales.

Para iniciar el abordaje histórico y epistemológico de las representaciones sociales, es necesario resaltar la importancia de la obra de Émile Durkheim (2002), pionero en esta área, quien desde la perspectiva de la investigación social, expuso su tesis sobre las “representaciones colectivas”, orientando sus estudios hacia la construcción social de la moralidad. En sus escritos separa el abordaje de la educación de la moralidad en la escuela de los matices religiosos que, hasta aquel entonces, primaban para la definición de las prácticas culturalmente aceptadas, proponiendo, en cambio, un mecanismo de aprendizaje a partir de códigos ciudadanos que se conforman como un sistema de principios colectivos que imperan sobre los actos individuales, compuestos por el cúmulo de normas y reglas a las cuales el individuo, dentro de una sociedad, se somete a sí mismo, puesto que el hecho de seguirlas representa para él un beneficio social. De este modo, se encuentra un primer acercamiento a las representaciones sobre convivencia al decir que la moral ciudadana se constituye en la puerta de entrada a la comprensión de una sociedad, pues es la sociedad quien instituye la moral, es ella quien la enseña, la apropia, la sanciona y la hace realidad. Idea que se puede resumir en el texto:

“Toda vida moral del hombre está comandada por un cierto número de reglas, de principios, de máximas, de acciones que nos indican, que nos prescriben, cómo debe actuarse en determinadas circunstancias. La moral es un sistema de reglas... Pero no está del todo fuera de nosotros, también está adentro. Ella no es verdaderamente real y viva más que en las conciencias particulares. Está dentro y fuera de nosotros. Es nuestra mejor parte. Todo eso que hay en nosotros de verdaderamente humano nos viene de la sociedad, todo eso que constituye nuestras conciencias de hombres proviene de ella.”

(Durkheim, 2002-158 y 165).

Si bien, Durkheim desarrolla la idea de la construcción del conocimiento desde las elaboraciones sociales o colectivas, es realmente Moscovici, en 1963, quien acuña por primera vez el concepto de "representaciones sociales" en el ámbito internacional, a través de un artículo publicado en la *Annual Review of Psychology*, en el cual dio a conocer su teoría sobre investigación de las actitudes sociales (Wagner y Flores-Palacios, 2010). No obstante, anteriormente, desde finales de la década de 1950 e inicios de 1960, Moscovici se interesó por el estudio de los temas del proceso social de construcción del conocimiento, la definición de sociedad y la discusión en torno a las representaciones sociales. De manera que logró dedicar seis capítulos de su tercer libro, *"Social Representations: Explorations in Social Psychology"*, al estudio de estos tres temas (Oliveira, 2004). En estos escritos, más allá de comprender cómo se produce el conocimiento, Moscovici mostró mayor interés por analizar el impacto que esta misma producción tiene en las prácticas sociales y vice-versa, proponiendo para tal fin una base en forma de trípode, conformada por los tres componentes: grupos/actos/ideas; donde el individuo, a partir de allí llega a la constitución y transformación de la sociedad. De esta forma, las personas comparten el conocimiento y constituyen su realidad común, transformando las ideas en prácticas sociales, constituyendo y definiendo simultáneamente su identidad de grupo.

Moscovici rescata, desde este supuesto, el concepto de "representaciones colectivas" propuesto por Durkheim, trascendiéndolo a un nuevo contexto histórico y de desarrollo teórico, donde la sustitución del término "colectivas" por "sociales", marca la diferencia establecida desde la noción de un sentido universal de las representaciones, hacia unas construcciones derivadas de la idea de la existencia de diversas sociedades que existen al interior de una sociedad mayor. Sobre este aspecto, señala que existen diferencias entre lo "colectivo" y lo "social", ya que el primero supone un carácter "supraindividual" que le otorga, de alguna manera, un poder impositivo sobre los miembros de una sociedad; mientras que el segundo permite estimar la contribución que hace cada individuo desde su posición dentro de la misma. Sin embargo, la diferenciación entre lo colectivo y lo social, es todavía material de estudio, pues, para algunos autores, dicha diferencia no queda aún clara a la luz de los escritos de Moscovici (Oliveira, 2004).

Posteriormente, Denise Jodelet (1986a) propone las representaciones sociales abordándolas como unos saberes del sentido común que presentan características específicas a nivel de la

organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica, los cuáles son capaces de constituir modalidades de pensamiento práctico a manera de “constructos”, que surgen de la interacción lenguaje-discursos-función simbólica y los cuales sirven de guía para la acción, permitiendo otorgar una interpretación a la realidad desde determinado punto de vista, en donde las imágenes también representan un conjunto de significados. De esta manera, es posible inferir que las representaciones sociales median y, a la vez, se encuentran mediadas por las interacciones y prácticas socio-culturales, e implican una construcción simbólica, en tanto que se construyen en procesos de interrelación humana entre individuos que interactúan física y simbólicamente, constituyendo lo social en cuanto se conforman en ella y le dan razón de ser. Además, no se delimitan a la producción discursiva, sino que se ponen de manifiesto a través de las imágenes, las prácticas sociales y el metalenguaje.

Hasta este punto se retoma el principio de Moscovici en concordancia con las apreciaciones de Jodelet, asumiendo que las representaciones sociales poseen un componente histórico, situado en determinado grupo social; son de construcción colectiva, relativas, referidas a grupos y clases sociales específicas, de la manera que lo menciona Díaz (2005), y agregando a este supuesto otro aspecto más, propuesto por el mismo Moscovici, quien argumenta que estas representaciones también vienen a ser “diversas”, puesto que dan cuenta de diferentes formas de vivir la cotidianidad desde los diferentes grupos sociales. También es posible señalar el trabajo de Berger y Luckmann (1995), quienes exponen una dura crítica a los “sistemas de valores comunes”, a través de los cuales, quienes ejercían el poder en algunas civilizaciones lograban regular la interacción de las comunidades, determinando los códigos, valores y prácticas comunes y “normales” dentro de una sociedad, minimizando la importancia de las diferencias existentes entre las historias y realidades contextuales de los distintos grupos sociales presentes dentro de una sociedad pluricultural y diversa.

De esta manera, las representaciones sociales, permiten dar cuenta de la riqueza, diversidad y complejidad de las distintas identidades de grupo existentes dentro de una sociedad, las cuales, desde su interacción dentro y fuera, es decir, entre sus propios miembros y entre los miembros que forman parte de otras comunidades, se encaminan a la construcción de sus ideales y concepciones sociales como grupo constituido y diferenciado de otras conformaciones sociales.

En 1996, Jean Claude Abric (1996) en su escrito *Specific process of social representations*, publicado por la revista *Papers on social representation. Threads of discussion* en su versión electrónica, agrega un nuevo aspecto sobre el ya desarrollado en cuanto a las construcciones colectivas del conocimiento. En éste realiza una distinción entre el “sistema central” de las representaciones sociales, constituido de acuerdo a los supuestos de sus predecesores y el acumulado histórico de situaciones e interacciones que han hecho parte de las vivencias de grupo, y el “sistema periférico”, el cual otorga al central la flexibilidad de adaptarse a las características de las situaciones actuales, permitiendo a los individuos, actores y colectivos alcanzar grados importantes de individuación con respecto a la idea histórica, fuente determinante en la asunción de una postura ante situaciones establecidas y la orientación a la acción frente a las mismas.

En síntesis, si se tratase de exponer o unificar un concepto de representaciones sociales en este artículo, se entendería por ellas la forma como los miembros de una sociedad exteriorizan los constructos elaborados subjetiva e intersubjetivamente en relación a una situación de carácter social, donde la subjetividad se define como la manera en que el individuo logra apropiarse del mundo circundante y, este último, se convierte en su mundo simbólico. Una representación, en este sentido, viene a constituir la forma como los individuos que hacen parte de un grupo social ponen de manifiesto un conocimiento, entretejido por cada uno de ellos desde su postura particular ante determinada situación, la cual se encuentra mediada por aspectos como su historia personal, sus sistemas de respuesta, la motivación, la afectividad, entre otros, pero que a su vez se encuentran marcados por una historia común que les orienta y encamina en la forma de percibirse a sí mismos dentro de una sociedad, y en la postura que, como parte de dicho colectivo, cada uno debe asumir frente a determinado fenómeno social desde el lugar que le corresponde dentro de este.

2. Representaciones sociales sobre convivencia escolar

Al asumir que las representaciones sociales hacen referencia a aquellas formas de entender los fenómenos sociales del entorno y de construir discursos sobre el mundo y la realidad circundante (Díaz, 2005), se puede inferir que las representaciones sociales referentes a la convivencia

escolar, dan cuenta de la manera como, quienes se encuentran inmersos en el contexto escolar como grupo social, asumen su realidad y dan significado a las diferentes situaciones sociales que allí se presentan, desde las diferentes formas de interacción, los actores que allí convergen y los diferentes escenarios en los que dichas situaciones se desarrollan.

De este modo, se puede decir que, no necesariamente, deben ser iguales las representaciones sociales que tiene un grupo académico a las representaciones existentes en los estudiantes del salón contiguo, así hagan parte de la misma comunidad educativa, puesto que dentro de cada aula convergen, no sólo estudiantes distintos, sino también determinadas historias que representan estructuras familiares, modelos de conducta, sistemas de valores, temperamentos y rasgos de personalidad inherentes a cada uno de los actores que participan en la configuración de los sistemas simbólicos de grupo, las cuales cumplen el papel de enriquecer las posturas asumidas en conjunto. Estas dinámicas son las que facilitan el aspecto flexible y diverso de las representaciones sociales.

Por esta razón, en el desarrollo de la investigación de la cual hace parte este artículo, el proceso de identificación, descripción y análisis de las representaciones sociales sobre la convivencia escolar, se realizó principalmente por medio de recursos metodológicos como la expresión libre a través de palabras, símbolos o imágenes, donde los estudiantes se enfocaron en la convivencia como eje de sus producciones y bajo este elemento referencial, realizaron asociaciones libres de sus experiencias en el colegio, familia y entorno cercano, permitiendo identificar algunos aspectos sobre representaciones sociales de la convivencia que se presentaron de manera simultánea en las dos Instituciones Educativas en las que se llevó a cabo el estudio.

De esta manera, se identificaron similitudes entre las representaciones sociales sobre convivencia escolar presentes entre los estudiantes de ambas Instituciones Educativas, asociadas a elementos comunes como la existencia de personas representativas, lugares y algunas materias en las que se promueve la interacción con el otro y con el medio que les rodea, y en las que se permite el uso de mayor libertad para comportarse, expresarse y actuar. Así mismo, se observó que las diferencias existentes entre las representaciones sociales sobre convivencia escolar que tienen los

estudiantes de ambas instituciones, corresponden a las formas de interacción y a las historias que convergen dentro de cada comunidad educativa relacionadas con dichos elementos.

Pero ¿De qué manera esta interacción escuela-estudiante permite la construcción de representaciones sociales sobre convivencia escolar?

A fin de tener mayor claridad en la comprensión del proceso de conformación de las representaciones sociales sobre convivencia escolar, es necesario tener en cuenta los conceptos: identidades y sistemas simbólicos; los cuales se irán desarrollando en este artículo a medida que se describe el proceso de conformación de dichas representaciones sociales.

Para dar respuesta a la pregunta orientadora, se retomará primeramente a García (2006), quien señala que la sociedad, sus interacciones, y las prácticas socio-culturales, implican una construcción simbólica, en la que la dimensión subjetiva se convierte en un aspecto fundamental para la convivencia, en tanto que las representaciones sociales que parten de dicha interacción se convierten en la materia prima para la conformación de las identidades de los individuos, como miembros de un colectivo. De esta forma, afirma que el colectivo *“solo es comprensible en la medida en que se conozcan y develen los contenidos y las maneras como los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan e inscriben sus sentimientos de pertenencia, sus intereses, sus prácticas y poderes en él”* (pp. 78). Esta idea otorga una importancia significativa a aquellos elementos que cada individuo pueda aportar dentro de dicho colectivo y, además, supone la existencia de distintas modalidades de interrelación entre los diferentes actores sociales.

Dicho de otro modo, la convivencia escolar se encuentra atravesada por las representaciones sociales predeterminadas que como individuos traen consigo los estudiantes, maestros y otros miembros de una comunidad educativa al momento de ingresar a ésta. De este modo, la escuela se convierte en el espacio donde dichas representaciones salen a la superficie dentro de los diferentes escenarios escolares conversando unas con otras, definiéndose y definiendo la construcción de las identidades, entretejiendo el entramado social, definiendo así mismo las prácticas de grupo y las formas de convivencia dentro y fuera de éste. Por lo cual, también abren una puerta de entrada al reconocimiento de la capacidad que tienen algunos individuos para

producir una idea e imponerla sobre el conjunto de la sociedad, tomando forma en prácticas discursivas mediante las cuales se ejerce poder sobre la producción, reproducción y transformación de los recursos simbólicos de la sociedad.

En síntesis, las representaciones sociales permiten introducirse en la forma como se articulan los códigos compartidos y la diversidad, convirtiéndose en la base para la construcción de la identidad, puesto que éstas tienen la facultad para enaltecer o estigmatizar, visibilizar o invisibilizar, incluir o excluir, y así, volver realidad lo que han afirmado (García, 2006).

Según Keith (2013), la mejor forma de llegar a comprender la identidad cultural, lejos del estudio de los artefactos de los museos o las bibliotecas, se encuentra mediada por la observación de las actuaciones culturales emergentes, en tanto que éstas representan los constructos sociales y culturales que ya están aceptados y aquellos que están siendo cuestionados, subvertidos o apropiados.

Por ello, al hablar de representaciones sociales, es necesario reconocer primeramente el papel que las identidades juegan dentro de ésta, y reconocer dentro de dichas identidades por lo menos dos modalidades que han hecho el papel de actores dentro del proceso de conformación de los sistemas simbólicos y las representaciones sociales. Por una parte, el papel de quien, se creía, tenía la responsabilidad de instaurar esos sistemas, si es que se puede asignar a alguien la función de instaurador; y por otro lado, el papel de aquel que se encuentra construyendo su concepción y sus formas de relacionarse con el mundo, que en última instancia, se puede decir que construye su realidad desde su propia subjetividad, mas no necesariamente en un solo sentido, sino que también gira en torno a una constelación de acontecimientos significativos, entretejiéndolos unos con otros, generando intersubjetividades y conformando los sistemas simbólicos de grupo, y por consiguiente, las representaciones sociales.

Del mismo modo, al contrastar la función que cumple la sociedad y las figuras representativas con la función propia del individuo al construir sus sistemas simbólicos, más específicamente, el papel que desempeña la escuela y el maestro en la vida del niño y las formas propias que utiliza el estudiante para aprender su entorno, se puede llegar a la tesis de que dicha función, lejos de lo

magistral, se encuentra más relacionada con la acción de proveer las herramientas apropiadas para estimular la activación de la motivación intrínseca del estudiante y permitir que sus saberes salgan a flote, interactúen con otros saberes y se desarrollen; en oposición al acto de proporcionar directamente la información que se “debe” aprender.

En efecto, al revisar los hallazgos aportados por la investigación a la cual pertenece el presente escrito, se encontró que entre éstos productos se hallan representaciones significativas de convivencia escolar en las que algunos estilos y metodologías de determinados docentes, y algunas asignaturas, que con el paso del tiempo han mostrado la tendencia a desaparecer, como la educación física, la educación artística, y ética y valores, toman particular relevancia para los estudiantes en la definición de su tipo de relación con los otros, en especial, el hecho de que en estas asignaturas se permite usualmente la libre expresión de los procesos de pensamiento, de la creatividad y de la corporeidad. Pero yendo un poco más profundo en estas afirmaciones, la relevancia de este aporte no se encuentra solo en el despliegue de creatividad, pensamiento crítico o corporeidad que puedan hacer los estudiantes, sino en ese aspecto que es común a las tres áreas mencionadas: la “libertad” para realizar dicho despliegue de habilidades. Libertad que se puede apreciar en la siguiente expresión, dicha por una de las estudiantes participantes en la investigación: *“estamos más tranquilos... la profesora nos hace relajar más, me hace sentir bien, como si uno estuviera en la casa de uno”*.

En referencia a lo anterior, es una idea clave dentro de este escrito esbozar el concepto de intencionalidad pedagógica de Max Van Manen (1998), donde el actor que desea enseñar algo, propicia acciones y momentos pedagógicos de forma intencional, con el fin de favorecer experiencias significativas para el otro que aprende, que le ayuden y motiven a construir sus propios significados, y a su vez, ese otro que aprende también enseña algo, en la medida en que ambos participantes del momento pedagógico le imprimen una intencionalidad a cada acto.

Finalmente, es posible retomar las concepciones de Jodelet (1996b), para quien las representaciones sociales median, y se encuentran mediadas por las interacciones y prácticas socio-culturales, implicando en ello una construcción colectiva y simbólica, en tanto que se

construyen dentro de procesos de interrelación humana entre individuos que interactúan física y simbólicamente, constituyendo lo social en cuanto se conforman en ella y le dan razón de ser.

2.1. La interacción escuela – estudiante

Para comenzar este aparte es necesario aproximarse a una definición de educación que guarde relación con los conceptos anteriormente desarrollados. A fin de establecer un punto de referencia, se definirá la educación como un proceso de desarrollo y construcción de sociedad, por medio del cual el ser humano aprende, estimula y desarrolla sus habilidades, destrezas y conocimientos de forma intencional, y se abre también a la posibilidad de lograr el desarrollo íntegro de las propias esferas vitales y de la toma de conciencia de sí mismo como ser inmerso en una sociedad. La educación en este sentido prepara al individuo para interactuar y desenvolverse en dicha sociedad y con ella, y le capacita para vivir y sobrevivir en ella; además le proporciona espacios de reflexión que le permiten construirla, de-construirla y re-construirla en conjunto con los otros individuos.

De este modo, se puede decir que el papel de la educación, como proceso de desarrollo del ser, en la construcción de las representaciones sociales de convivencia, va más allá de la relación enseñanza-aprendizaje, y se encuentra en un continuo movimiento, cambia y se replantea de acuerdo con la evolución del pensamiento, la colectividad, los avances científicos y tecnológicos, y las formas de interacción del individuo con el medio que le rodea. Siempre orientada hacia la búsqueda del desarrollo integral del ser humano, lo que le permite el reconocimiento de otras dimensiones del ser además de la cognitiva. En palabras de Van Dijk (2002, pg5), *“no se pueden describir ni explicar los contenidos y las estructuras de esas representaciones solo en términos cognitivos, sino también en términos de sus funciones y modos de reproducción de grupos o instituciones.”*

Abordando la educación desde el lenguaje de la experiencia de Bárcena (2005), esta interacción escuela-estudiante supone una reflexión sobre el acto educativo por parte de los actores que intervienen en el mismo. Reflexión que compromete a dichos actores con las acciones orientadas

hacia una ética del cuidado y de la preocupación por el sujeto en formación, y en favor del acontecimiento reflexivo de la educación. Si bien para Bárcena todavía estos actores representan a los maestros y a la escuela en general, es decir, a quienes enseñan, si lo miramos desde el punto de vista del desarrollo de otras dimensiones además de la cognitiva, como la comunicativa y la social, en la que los estudiantes se convierten también en actores desde sus saberes propios, este acto educativo se convierte en una construcción social, equilibrando así cargas y responsabilidades que primero se atribuían a la escuela y distribuyéndolas en igual medida entre los diferentes actores que interactúan y construyen prácticas de convivencia escolar, es decir, estudiantes - escuela - familia - sociedad.

Para Freire (1992), tanto a los padres como a los maestros les es imposible escapar a la influencia de sus propios padres o profesores, ya que estas experiencias se encuentran configuradas dentro de sus recuerdos vitales, y aparecen de forma inesperada en diferentes situaciones presentes, ya sea de una manera positiva o negativa.

Esta perspectiva de la educación, aunque no se encuentre basada en los planteamientos del modelo del constructivismo social de Vygotsky, retoma la relación dialéctica “individuo-sociedad”, expuesta por él, a través de la ruta en doble sentido que supone para el individuo asumir su responsabilidad en la construcción de su propia sociedad y cultura, así como la toma de conciencia sobre el papel que juegan la sociedad y la cultura dentro de la conformación de sus representaciones sociales (Pino, 2000). Es así como dentro de esa interacción, los individuos que participan de la configuración de los sistemas simbólicos de grupo, van tomando identidad como parte de una unidad, lo cual se ve reflejado en las formas de convivir dentro y fuera del grupo, en el lenguaje verbal y no verbal, en las manifestaciones discursivas y en la forma en que se asumen posiciones frente a determinadas situaciones sociales. De allí la conocida frase entre los maestros: "*cada grupo se parece a su director de grupo*", parecido que se forja en medio de esa interrelación de saberes y discursos.

A la luz de las ideas de Van Dijk (2002), la mente humana no simplemente “representa” la realidad, sino que la construye, tratando de dar lugar al papel del lenguaje y el acto discursivo dentro de las representaciones sociales. Van Dijk hace un análisis de esta interacción

comenzando por el propio concepto de “representaciones”. Desde ésta concepción, propone replantear el concepto de representación sin desecharlo del todo, puesto que encuentra buenas razones epistemológicas para conservarlo, acercándolo más a la descripción discursiva que a la cognitiva, como lo esboza en el siguiente párrafo:

“Solamente tenemos que estar de acuerdo en que la representación no es simplemente una copia (mental, discursiva) de la realidad. Otro problema filosófico... es si esa realidad existe o no fuera de su construcción mental y/o discursiva. Podemos estar de acuerdo en que la realidad social la vivimos en las prácticas cotidianas en términos de su “definición” mental o discursiva.” (pp. 5).

Esta postura implica en el proceso de construcción social del conocimiento, el paso obligado de la realidad por el lente de la historia y el contexto, y de los saberes preexistentes en el individuo, los cuales le otorgan matices e infinitud de posibilidades a las representaciones sociales.

Con respecto a lo anterior, vale la pena enunciar que dicho proceso incluye también el aprendizaje y construcción de nuevos conceptos y teorías, de habilidades y destrezas físicas, emocionales, artísticas, científicas y la formación en los valores morales, éticos y estéticos, ya sean aquellos que son aceptados universalmente, culturalmente o aquellos que pertenecen sólo a determinado grupo de personas unidas por un vínculo geográfico, filosófico, religioso, ancestral, artístico, u otro, y que vienen a convertirse en un grupo social dentro de una sociedad multicultural y diversa, rescatando la importancia del ser desde la interacción con el medio a través del cuerpo, ya que los contextos condicionan la puesta en escena que realice el individuo del lenguaje.

REFLEXIÓN

En resumen, de todo lo anterior se puede señalar que, a través de su subjetividad, el individuo se apropia del mundo en el que vive convirtiéndolo en un mundo simbólico, donde existen unos entramados que constituyen la puesta en marcha de las capacidades técnicas, el juego de las

comunicaciones y las relaciones de poder, y los cuales están ajustados acorde a fórmulas establecidas, constituyendo lo que Jodelet nombraría como representaciones sociales. Frente a esta disertación, se requiere volver a pensar y entender la niñez y la juventud como una construcción sociocultural, donde los niños y jóvenes son capaces de construir sociedad y de construirse a sí mismos por medio de otras formas de interrelación, como el juego, la lúdica y el humor.

Hasta este punto, y en relación con el papel de la escuela, cobran especial sentido los postulados de Max Van Manen, quien propone que los profesores influyen también en el comportamiento de los estudiantes aun cuando no tengan la intención de hacerlo, puesto que son figuras visibles para ellos, y ante los cuales, consecuentemente, según los planteamientos de Durkheim, Moscovici y Jodelet, los estudiantes desarrollarán sus construcciones colectivas y sus representaciones sociales. De igual forma, los estudiantes ejercen influencia sobre los comportamientos del profesor en una dinámica similar, construyendo así un entramado de interrelaciones y formas de comunicación.

En suma, ante las anteriores afirmaciones es posible hacer uso de un proceso autorreflexivo, que incluya pensarse a sí mismo y pensar a la sociedad, en función de desentrañar cuáles son las historias que a partir de unos constructos sociales se están construyendo junto con los niños, niñas y adolescentes, y si recíprocamente se les está dando la oportunidad de ser escuchados en las historias que ellos tienen por contar, en los saberes preconfigurados desde la casa o el barrio, o en la propia escuela y que dan luces de la manera en que perciben y construyen sus representaciones sociales; si verdaderamente a nivel social se está siendo congruente con esos discursos de preocupación por el otro, transformación de las prácticas, flexibilidad y construcción de ciudadanía, o si la marca histórica de la sociedad continúa encadenando de forma inflexible la manera de percibirse a sí mismo y a todo lo que hay en derredor desde el direccionamiento del otro. Rescatando así la importancia que tiene la sociedad y la familia dentro de los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes.

Es necesario, por tanto, que quien ejerce una labor educativa pueda comprender la rapidez con la que se desarrolla la sociedad y también el pensamiento de los estudiantes, rapidez que se

incrementa constantemente de acuerdo con la estimulación que reciba del medio, y la cual le otorga la capacidad de hacer desarrollar multitud de acciones a la vez, pues este es el nuevo lenguaje y contexto con el que los niños, niñas y adolescentes en la actualidad, se encontraron al nacer, donde los adelantos tecnológicos e informáticos facilitan el estar muchas horas frente al televisor, los videojuegos y/o el internet, y favorecen la carencia de interacciones físico-afectivas orientadas a desarrollar las habilidades autorreflexivas y de autorregulación que son fundamentales para la convivencia dentro de una sociedad, y reducen sus espacios y escenarios de interacción a la pantalla de un artefacto electrónico a través del cual se pueden sentir en contacto con cualquier otro lugar del mundo, aunque este es otro tema de mucha profundidad y con muchos aspectos por dilucidar, sobre el cual no se centrará el interés de éste escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1996). Specific process of social representations. Rev. Papers on social representation. Threads of discussion, electronic version, vol. 5, núm. 1, London, pp. 77-80.
- Bárcena, F. (2005). Reseña de: La experiencia reflexiva en educación. Revista: Innovación Educativa, vol. 6, núm. 32, julio-agosto, 2006, p. 78, Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado el 17 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421198011.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning. Bertelsmann Foundation Publishers, Güterloh. Traducido al castellano por el Centro de Estudios Públicos en 1996. Págs. 18-28.
- Díaz, A. (2005). Representaciones sociales juveniles sobre la democracia. Rev. Reflexión Política, vol. 7, núm. 13, junio, 2005, pp. 180-191, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. Rescatado el 25 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/110/11001314.pdf>
- Durkheim, E. (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Rev. Sociológica, vol. 17, núm. 50, septiembre-diciembre, 2002, pp. 153-170. Departamento de Sociología, Distrito Federal, México. Rescatado el 25 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563007.pdf>
- El Día, 24-11-2011, prensa argentina. Fuente: <http://www.nuevodiariosanjuan.com.ar/viejo/index.php?activa=1508>

- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Pg. 38-39. Rescatado de:
<http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Foucault, M. (1975). Discipline and punish. En Michel Foucault. Stanford Encyclopedia of Philosophy. First published Wed Apr 2, 2003; substantive revision Wed May 22, 2013. Rescatado de: <http://plato.stanford.edu/entries/foucault/>
- García, C. (2006). Las representaciones sociales del territorio. Rev. Controversia, núm. 186, junio, 2006, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación y educación popular (CINEP). Rescatado el 24 de mayo de 2014 de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100925010557/conflictoyreligionlasrepresentacionesControversia186.pdf>
- Jodelet, D. (1986a). “La representación Social: fenómeno, conceptos y teoría”. En Piñero, S. (2008). “La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual”. Revista de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en educación. Universidad Veracruzana. 19p. Rescatado el 24 de mayo de 2014 de:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet>
<LaTeoriaDeLasRepresentacionesSocialesYLaPerspectiv-4038372.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En Moscovici, S. (comp.), Psicológica social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales (pp. 439-506). Barcelona- Buenos Aires.- México: Paidós.
- Keith, B. (2013). Etnografía Performativa: La representación y la incitación de la cultura. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). “Manual de Investigación Cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativa”. Gedisa Editorial. Vol. III. págs. 94 – 153.
- Oliveira, M. (2004). Reseña de “Representações sociais: investigações em psicologia social” de Serge Moscovici. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19, núm. 55, junio, 2004, pp. 180-186, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Brasil. Rescatada el 25 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/107/10705514.pdf>
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Rev. Athenea Digital, núm. 1 primavera, pp. 5, rescatado de: <http://atheneadigital.net/article/view/22/22>
- Van Manen, M. (1998). El Tacto en la Enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós Educador. Traducido por Sanz, A. (1998) Del original the tact of teaching: the mining of pedagogical thoughtfulness. Ed. State University of New York Press, Albany, 1991.

Rescatado el 24 de mayo de 2014 de <http://www.slideshare.net/editthee/el-tacto-en-la-enseanza-max-van-manen>.

Wagner, W; Flores-Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. Rev. Educación Matemática, vol. 22, núm. 2, agosto, 2010, pp. 139-162. Ed. Santillana, Distrito Federal, México. Rescatado el 25 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40516666007.pdf>



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

El docente orientador como agente dinamizador de la convivencia escolar

INVESTIGACIÓN

Convivencia escolar: Un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello.

Isis Paola Serna Monsalve

ASESOR/A:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2014

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una descripción reflexiva de la trayectoria histórica y las diferentes transformaciones que ha tenido el rol que desempeña el docente orientador y su actual enfoque pedagógico, el cual le facilita, a través de sus funciones en las áreas de gestión directiva, académica y comunitaria, convertirse en agente dinamizador de la convivencia escolar, elemento direccionador de la acción y la participación, desde la identificación, lectura y análisis del contexto, con una visión desde su experiencia.

Palabras claves: Docente orientador, convivencia escolar, competencias ciudadanas, contexto educativo.

1. Entendiendo el perfil del docente orientador en Colombia

Para entender el actual perfil del docente orientador en Colombia, es importante comenzar por realizar un breve acercamiento a la evolución histórica del país, lo cual se hace necesario para dimensionar la complejidad de su labor, enmarcada en el desarrollo normativo, la diferencia en la denominación como docentes y entender su rol dentro de unas dinámicas educativas. Es importante resaltar también que el docente orientador ha sido y está sujeto a las diferentes necesidades, contexto social y características de las instituciones educativas, los estilos de dirección que ejerzan los directivos docentes y las políticas de cada ente territorial a las que cada uno pertenezca, todo dentro de un marco normativo.

Es de tener en cuenta que alrededor de la naturaleza del cargo de docente orientador se han generado múltiples inquietudes y discusiones, especialmente para quienes ejercen esta profesión*, pero también para los directivos docentes, entes territoriales y hasta funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y esto puede deberse a que ha tenido a lo largo de la historia diversas denominaciones como el de un “*profesional universitario al servicio del establecimiento educativo, un docente de apoyo o como un educador más con las mismas responsabilidades que los demás integrantes del establecimiento educativo*” (MEN, 2012, p. 7).

Antes de la promulgación de la Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, en las plantas de personal de los centros educativos ya existían los cargos de orientadores escolares, en su gran mayoría como integrantes del cuerpo docente y, en algunos casos, muy reducidos como

* Véase la investigación de Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, González, Guillamón, Negro y Torregro (2001), la cual aborda el tema del desarrollo profesional de los orientadores en educación secundaria.

profesionales universitarios de carácter administrativo, a pesar de existir disposiciones expresas que lo asimilaban a la labor desplegada por el educador.

Las anteriores denominaciones pueden ser relacionadas tanto con la normatividad que constantemente se emitía, como con las necesidades educativas y de contexto propias de cada caso y tiempo, pero que generaban confusiones entre la comunidad educativa.

Cuando inicialmente se habló en Colombia de orientación escolar en educación pública en el año de 1974 con el Decreto 080, se contempló que era indispensable ofrecer servicios de orientación y asesoría escolar en los establecimientos educativos. El MEN, por Resolución 1084 del 26 de febrero del mismo año, crea los servicios de orientación y asesoría escolar para los establecimientos educativos oficiales del país, considerando que era el medio más indicado, según cuenta Blanco (2014), para llevar a cabo la labor de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicósomáticas que en aquella época alcanzaban altos índices.

Como se puede leer en lo dispuesto en la ley para ese entonces, el cargo existente de orientador escolar estaba muy ligado al área de la salud mental, con acciones tendientes a la prevención, pero aún no se hablaba de convivencia escolar como tal.

Ahora bien, con el Decreto 2277 de 1979 ya se establece que la orientación estudiantil debía estar incluida dentro la labor diaria del docente, lo que quería decir que todos los docentes tendrían labor de orientación y por ello las personas nombradas como docente orientadores entraron a los planteles educativos como maestros con una carga especial, distante de las prácticas propias de aula. Pese a lo anterior, en la mayoría de los casos, su labor en los establecimientos educativos se limitó a suplir la carga académica de las asignaturas de ética, valores y urbanidad, entre otras, o a realizar asesorías vocacionales y psicológicas.

Ya en 1984, en el Decreto 1002 del 24 de abril, se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. En el artículo 10, precisamente, se lee que:

La orientación escolar es inherente a todas las áreas y grados y debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social. La orientación vocacional como parte de la escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo y facilitar al estudiante el conocimiento de sus aptitudes e intereses, de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrece el medio, con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro.

En la Constitución de 1991 se instaura la educación como un derecho fundamental para los niños y las niñas y es entendida como un servicio público llamado a cumplir una función social, ya que contribuye al progreso de la sociedad al considerarla el eje del desarrollo humano, pues a través de ella se pretende el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

En la Ley 115 de 1994, por su parte, se reglamenta la prestación del servicio educativo en el país, en su texto, se especifica dentro de los fines de la educación, el desarrollo pleno de la personalidad, la formación en el respeto a la vida, los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la justicia, entre muchos otros. Dicha Ley es el hilo conductor por medio del cual se materializan y se permite el cumplimiento los postulados de la constitución y el Código de Infancia y adolescencia, sobre el derecho de los niños a la educación en un ambiente de sana convivencia, con reconocimiento de sus derechos, garantía y cumplimiento de los mismos y prevención frente a su amenaza y vulneración.

Por su parte, en el artículo 40 del Decreto 1860 de 1994 señala que en los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil todos los niveles, que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a la toma de decisiones personales, la identificación de aptitudes e intereses, la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales, la participación en la vida académica social y comunitaria, el desarrollo de valores, y las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994. También corresponde a los docentes orientadores cumplir funciones tendientes a favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación; todo esto dentro de un marco normativo y pedagógico que apunta al fomento y mantenimiento de la convivencia escolar.

El Decreto 3020 de 2002, por el cual el gobierno nacional estableció criterios para la organización de las plantas de cargos de los establecimientos educativos, define en su artículo 12 que los Orientadores pueden ser vinculados como docentes o administrativos.

Como puede verse, de la descripción hasta ahora hecha sobre el cargo de orientación escolar y sus diferentes denominaciones, se puede deducir que ésta ha estado presente desde muchos años atrás en la educación colombiana, vista siempre como una necesidad imperante para complementar y apoyar la labor educativa y formativa, aunque teniendo en sus inicios un enfoque desde la salud, luego desde la orientación vocacional, en donde se limitó por muchos años, pero que fue tomando un matiz un poco más pedagógico y educativo.

Para el año 2010, por su parte, la Comisión Nacional del Servicio Civil y el Ministerio de Educación expiden el Acuerdo 151, por el cual convocaron a concurso de méritos para proveer plazas de orientadores a nivel nacional, calificándolos como docentes orientadores o docentes con dedicación exclusiva a la orientación escolar y cobijados bajo el Decreto 1278 de 2002, con inscripción en el escalafón y demás condiciones de la carrera docente, lo que clarifica para estos nuevos funcionarios su calidad como docentes, pero que ya en la práctica, en el ejercicio pleno de su rol, aún se evidencia inconsistencias y asuntos difusos frente a su quehacer, como por ejemplo en tener funciones directivas, sin ser directivos docentes y continuar siendo llamados orientadores escolares.

Analizando el desarrollo normativo, a la luz de lo que puede significar el rol del docente orientador como dinamizador de la sana convivencia escolar, se evidencia un giro importante al enfocar sus funciones en este sentido y cobrando mayor validez, en la medida en que sus acciones, según el Acuerdo 151, se dirigen a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias que les faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socio económico del país.

Hasta aquí todo lo que normativamente se ha mencionado encaja perfectamente para que el rol del docente orientador se proyecte como un elemento integrador, que con un enfoque integral de desarrollo humano y de derechos pueda generar procesos desde y para los estudiantes en favor de la sana convivencia escolar; sin embargo, existe una limitante que impide a los docentes orientadores ejercer plenamente estas disposiciones y es la gran cantidad de funciones y el número de estudiantes que deben atender, pues aunque en las relaciones técnicas se señala un número específico, por lo general, ese número es superado en una gran cantidad.

Es de tener en cuenta que el acuerdo 151 de 2010 sitúa a los docentes orientadores frente a tres dimensiones para el desarrollo de su labor, que en realidad son las áreas de gestión institucional en las cuales debe desarrollar sus acciones: la gestión directiva, en la cual el docente orientador realizará acciones que aporten a la cultura organizacional, al clima escolar, la actualización del Proyecto Educativo Institucional en el marco del mejoramiento continuo de la calidad educativa; la gestión académica, como apoyo al aprendizaje efectivo, atención a la diversidad, y desarrollo humano; y, finalmente, la gestión comunitaria, como promotor de la convivencia escolar, enfocada a la integración de la comunidad educativa, basada en el enfoque de derechos.

Como puede observarse, el rol del docente orientador es bastante importante dentro del fortalecimiento de los procesos educativos, debido a su actual enfoque pedagógico, pues a pesar de ser un cargo que a través de la historia ha tenido diferentes naturalezas, hoy es determinante su carácter docente. Uno de los aspectos fundamentales en los que el docente orientador debe enfocar su labor es la convivencia escolar, como factor determinante en la formación integral de

los niños, niñas y jóvenes y puede hacerlo desde las tres áreas de gestión escolar sobre las que ejerce influencia directa a través de sus funciones, pero que, a la vez, se puede ver limitado debido a la cantidad de funciones y de estudiantes a los que debe atender.

2. El docente orientador y la convivencia escolar

Los valores y las costumbres de la familia han cambiado radicalmente; tal vez este cambio se ha generado porque los padres tienen un mayor número de horas ocupadas fuera del hogar, y a ello se le suma la mayor complejidad de los conocimientos (idiomas, informática, ciencias, deportes, etc.), los que, sin lugar a dudas, ha producido un cambio también en las instituciones educativas. Hoy la escuela está llamada a desempeñar, como señala Blanco (2008), un mayor número de funciones, lo que ha contribuido, de igual manera, a transformar el vínculo entre la escuela y la familia; sin embargo, este vínculo pareciera ser cada vez más débil, denotado por el ausentismo de algunas familias en los procesos educativos de la escuela.

Actualmente, la escuela tiene la función de responder ante un sinnúmero de situaciones que se presentan en el día a día y que tienen que ver con la formación de sujetos sociales, que aporten de manera constructiva a la sana convivencia, en un mundo donde todos los días se experimentan diferentes tipologías de violencia y para lograr esto es fundamental que la educación contemporánea cumpla su rol y es el de constituirse, como lo señala Krauskopf (2001), como uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos, dentro de lo cual se encuentra la búsqueda y el trabajo por una sana convivencia escolar.

Según la reciente Ley 1620 de 2013, la convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica; ésta, básicamente, hace referencia al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en la consecución de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

Con la promulgación de esta normativa, aunque con un matiz normativo y regulador, se ha obligado a movilizar a los diferentes entes a nivel nacional, departamental y municipal alrededor del tema de la convivencia escolar, poniéndolo como prioritario. A esta coyuntura se suma un hecho que no parece para nada fruto de una pura coincidencia, y es el nombramiento de docentes orientadores en todo el país que, de acuerdo a sus funciones, pueden ser posibilitadores de acciones que apunten a dinamizar la convivencia escolar en sus instituciones educativas y a impactar así la educación en general.

Según señalan Klasse y Valdés (2008), cuando se habla de convivencia escolar se hace referencia a los vínculos que desarrollan todos quienes integran la comunidad educativa: docentes, no docentes, niños y familias, para los cuales la escuela será el espacio de encuentro e

interrelación. Para que se dé una sana convivencia escolar debe existir una condición de aceptación de la diferencia, del respeto por el otro, en forma empática, dentro de un marco de normas democráticamente establecidas, donde el accionar de una persona siempre esté condicionada al bienestar del otro.

Como lo menciona Mockus (2003), la convivencia escolar se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias, aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa.

Del mismo modo, y para reforzar lo anteriormente expuesto, la convivencia escolar se constituye, de acuerdo a Sanin (1997), en una de las funciones sociales de la escuela por excelencia y ésta implica la construcción permanente y participativa de normas, la generación de ambientes escolares favorables al diálogo intergeneracional, la construcción de sujetos, asumir una postura crítica a las prácticas, dispositivos y discursos que reproducen el autoritarismo en la escuela y la sociedad, por tanto una postura que favorece el pleno goce y ejercicio vital de los seres humanos.

Según lo que se ha venido postulando hasta el momento, es aquí precisamente que vale la pena realizar una pausa en la revisión teórica para reflexionar sobre el significado que adquiere la participación activa, especialmente de los estudiantes, en la construcción de ambientes de sana convivencia, pues deben ser éstos los sujetos, los principales protagonistas de los procesos de transformación de ambientes hostiles, en ambientes donde el diálogo, la concertación, el consenso, pero también el disenso en la diferencia, sean posibles y esto sólo se hace a través de ambientes educativos democráticos y participativos.

Cuando se escucha atentamente la voz de cada uno de los actores de la comunidad educativa, especialmente la de los niños, niñas y adolescentes, la construcción de la convivencia escolar toma un mayor sentido, ya que pasa de ser un discurso hegemónico e institucional, sobre el buen o mal comportamiento, para convertirse en una construcción colectiva y vivenciada en cada uno de los espacios de la escuela y que puede permear otros espacios como el familiar o comunitario.

Como puede verse, entre los hallazgos importantes realizados durante la realización de la investigación documental, fueron los diferentes enfoques (sociales, políticos, normativos, pedagógicos) a través de los cuales se ha abordado el tema de la convivencia escolar en América Latina, por lo que es pertinente señalar que los docentes orientadores, como agentes dinamizadores de ésta, pueden retomar aspectos y experiencias, para aplicarlas en su campo educativo, teniendo en cuenta, claro está, las diferencias en necesidades y condiciones contextuales, para hacer las adaptaciones pertinentes.

Uno de estos aportes que puede ser de gran utilidad es el abordar la convivencia desde una perspectiva ecológica*, con un enfoque sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar y su interacción entre sí, que reconoce, entre otros, los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y el subsistema de los iguales, involucrando un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa.

Una de esas estrategias sería, por ejemplo, la mediación de conflictos, aunque como aporte a este enfoque, y para darle una visión mucho más amplia, sería importante incluir dentro de los subsistemas anteriormente mencionados las relaciones entre la familia y los docentes y directivos docentes, la familia y los estudiantes, al igual que las relaciones entre la comunidad y la escuela.

Sin duda, la participación de los estudiantes es una condición sin la cual no existiría un sistema democrático, puesto que éstos son los miembros más importantes y numerosos de la comunidad educativa; son quienes le dan sentido a los procesos de aprendizaje y a los establecimientos educativos; sin embargo, es de tener en cuenta que la participación estudiantil como tal es un derecho, pero no es la única razón que la consagra como un proceso fundamental en una institución educativa.

Pero, ¿qué tan democráticas son las escuelas? ¿Operan los alumnos y alumnas como actores relevantes para practicar, valorar, jerarquizar posibilidades, creencias y valores, y decidir responsablemente por sus opciones? Si no lo hacen ¿se pregunta la escuela si se les ha brindado la oportunidad de desarrollar tal responsabilidad y autonomía o supone que no están preparados y se decide por ellos y se les controla? Si ocurre lo segundo no es tanto por una especie de conspiración, sino, en parte, porque la naturalidad del contexto cotidiano de convivencia produce la invisibilización de sus participantes, quienes, según señala Blanco (2008), no son percibidos como actores determinantes de lo que allí sucede; pero igualmente surge la paradoja de la convivencia escolar que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad.

Como lo señala el propio MEN (2011), la participación es un proceso formativo en sí mismo y ello se relaciona directamente con el principio pedagógico de aprender haciendo, es decir,

* Desde la perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1987) es uno de los autores que sitúan la prevención en los diversos niveles de la interacción de los adolescentes con el ambiente que les rodea, con especial atención a la convivencia escolar.

participando se aprende a participar; es allí, precisamente, donde la “capacidad para verlo todo”^{*} del docente orientador debe estar puesta, sin desconocer que los otros entes son importantes, pues la participación activa de los estudiantes en la construcción de los propios programas de convivencia escolar pueden denotar verdaderos y significativos cambios en las dinámicas institucionales.

Es importante resaltar que son numerosos los estudios que se han desarrollado sobre las problemáticas que afectan la convivencia escolar, especialmente sobre el fenómeno de las violencias escolares, entre ellas la intimidación escolar. En Colombia, por ejemplo, se viene vivenciando una serie de acontecimientos que han llevado a la movilización educativa y social en torno al tema de la convivencia escolar, aunque algunos de estos acontecimientos se han realizado por la misma línea de los mencionados anteriormente desde las perspectivas de las problemáticas que afectan la convivencia escolar, otros tienen una mirada más apreciativa y desde la promoción de la convivencia escolar, como por ejemplo el desarrollo de las competencias ciudadanas.

La guía número 49 para la convivencia escolar del MEN (2013), habla de agentes socializadores competentes, al referirse a las personas adultas que cumplen el rol de favorecer la socialización para las niñas, niños y adolescentes. Y menciona a los docentes orientadores, como adultos inmersos en las dinámicas escolares, como personas con la capacidad para enfrentar y darle manejo adecuado a los conflictos y llevar a la práctica las competencias ciudadanas.

Los docentes orientadores son actores clave en la enseñanza de competencias ciudadanas en los establecimientos educativos y sus acciones aportan a la consolidación de unas instancias de participación efectivas para toda la comunidad. Específicamente, los docentes orientadores realizan labores en los tres ámbitos definidos por los Estándares Básicos para desarrollar Competencias Ciudadanas que se han nombrado previamente: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El docente orientador, por tanto, tiene la posibilidad de relacionarse directamente y desde diferentes posiciones con integrantes de la comunidad educativa como con directivos docentes, docentes, estudiantes y familias, y esto le da la posibilidad de ser eje de interacción, al conocer de primera mano, y desde una perspectiva propia, gracias a la diferenciación de sus funciones con las de los docentes y directivos docentes, a través de su accionar recíproco y comunicación con cada grupo poblacional, información necesaria que lo puede ayudar a reflexionar y analizar sobre

^{*} Aunque en este caso, no sería como lo usa Foucault, en el sentido de estar en un lugar que permite vigilarlo todo, para controlarlo.

el importante papel que cada uno de los actores puede jugar para la construcción de la sana convivencia escolar, así como los diferentes puntos de vista y percepciones de la misma.

Es de anotar que una de las formas de contribuir con la construcción de una sana convivencia, y según se indica en las funciones del docente orientador, es participar en la revisión y ajustes tanto del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como en la construcción y aplicación del manual de convivencia, contribuyendo al fortalecimiento de una cultura organizacional enmarcada en el enfoque de derechos, con una perspectiva incluyente, donde la praxis de los valores sea un inquebrantable principio en todos los espacios educativos, pero donde también se evidencien las identidades de los grupos y contextos y la multiculturalidad.

Los docentes orientadores han de desarrollar la capacidad para identificar las características de cada comunidad educativa, entendiendo que toda comunidad es diferente de otra, así compartan similitudes y estas particularidades dan una dinámica especial a cada Institución Educativa, los estilos de dirección, la cultura organizacional, el clima escolar, las características de las familias pertenecientes, sociales, económicas, además de los interaccionismos simbólicos que se tengan.

Interrogar la realidad de cada día es imperioso para llevar a cabo la movilización de procesos de convivencia y ello demanda entonces el fortalecer la capacidad de darle lectura al contexto educativo y social, dado que se trata una labor para nada simple, pues en el transcurrir de la vida en la escuela, emergen situaciones que sobrepasan la capacidad de respuesta de la misma, ante la complejidad de la realidad social y sus diferentes problemáticas, como formas de relacionarse que aprenden los niños, niñas y jóvenes desde sus contextos familiares y sociales y que en ocasiones están demarcadas por ambientes hostiles y de violencia, que llegan, incluso, a convertirse en prácticas culturales, donde se evidencia, según señala Blanco (2008), una naturalización de la violencia y la agresión, teniendo en cuenta que la manera de convivir es cultural y es construida. La escuela, por tanto, para Klasse y Valdés (2008), brinda a los niños y las niñas una oportunidad, a veces única, de aprender formas no violentas de resolver los conflictos.

Sin embargo, y ante la posibilidad de este panorama, conviene que los docentes orientadores propendan por darle una mirada apreciativa a los contextos escolares, sin dejarse arrasar por las crudas realidades, teniendo en cuenta, claro está, sus necesidades, indagando por sus representaciones sociales para una mejor comprensión de la realidad, pero sin que esas necesidades sean sobredimensionadas, para ser intervenidas adecuadamente y generar cambios favorables en las construcciones sociales y que generen así la reconstrucción del tejido social.

El ejercicio de la docencia, en el caso de la orientación escolar por ejemplo, debe llevar a la reflexión continua y a preguntarse siempre por el ser y el sentir, no sólo propio, como principio, sino también por el otro y con el otro y para el otro; como lo expresa Levinas (2002), aplicando el principio de alteridad, cuando en el día a día de los docentes orientadores, éstos se encuentran

con el rostro del otro, para escucharlos con los oídos del alma, esto los hace humanamente responsables, para actuar en favor de la justicia. Ciertamente, estas actuaciones van en concordancia con unas características que debe poseer el docente orientador, pero no se simplifica sólo a esto, sino también al sentir de vocación y a un ser ético, que lo denota en sus interacciones e intervenciones.

Para ser agentes que dinamicen las convivencias es imprescindible también el tener presente la importancia del vínculo maestro-estudiante, pues se debe tener en cuenta, según señala el Instituto de Neurociencias Aplicadas (2014) que, en ocasiones, debe ser el maestro una figura reparadora, entendiéndose por ésta aquel adulto que ejerce o enseña prácticas restaurativas frente a vulneraciones de derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Para Blanco (2008) el docente orientador, dentro de la gestión académica por ejemplo, puede ser gestor de la construcción de un currículo acogedor, donde no se sobrevalore lo cognitivo, sin tener en cuenta lo afectivo, que invite a reflexionar, comunicar y analizar críticamente sobre lo que los niños, niñas y adolescentes vivencian diariamente desde sus diferentes entornos: escolar, familiar y social y de esta forma incorporar las experiencias de convivencia al trabajo del aula y fuera de ella, en las diferentes áreas, si convivir de una manera determinada es lo que forma a los actores capaces de valorar y vivir la democracia y la cultura de paz, la propia convivencia escolar efectiva, “vívica”, debiera estar impregnada y ser portadora de esas características.

Teniendo presente lo anterior, para la construcción de currículos adecuados se debe convocar a los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje: los estudiantes y sus diferentes aportes y el trabajo a nivel intrapersonal, circunscribiendo como aliadas de esta construcción del currículo la lúdica, el movimiento, el cuerpo y las diferentes manifestaciones artísticas.

De igual manera, las competencias ciudadanas son otro pilar fundamental dentro del proceso de construcción de una sana convivencia escolar y fomentar su desarrollo dentro de la escuela, de acuerdo con el MEN (2011), está señalado como función por parte del docente orientador, entendiéndolas como una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que puedan ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando los derechos.

Las competencias ciudadanas son, según el MEN (2004), el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

La propuesta que se hace desde este artículo, para aportar al desarrollo de estas competencias ciudadanas, por tanto, es un trabajo desde el ser, que trascienda el papel y se llegue a lo vivencial, para que adquiera un sentido más personal, que logre transformarse en actuaciones de sujetos

socialmente éticos y así, el docente orientador movilice procesos y prácticas favorables a la convivencia, comprendiendo su interrelación.

El papel de las y los docentes con funciones de orientación es vital para el fortalecimiento de la convivencia escolar, ya que cumple dos labores adicionales que son esenciales: direccionar los proyectos transversales y ser puente entre el interior y el exterior de los Establecimientos Educativos, es decir, conectar el aula con las familias y el entorno.

A propósito de esta enunciación, cabe señalar que tanto los proyectos transversales, como las actividades curriculares no lectivas se convierten en ejes articuladores y potenciadores de experiencias que favorecen el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes y que se convierten en espacios y escenarios para la construcción de la sana convivencia escolar, pues de acuerdo a los hallazgos realizados en la investigación de representaciones sociales de convivencia, se evidencia como para los estudiantes, el poder estar en un ambiente en donde se les permite la libre asociación, el movimiento, la interacción y la escogencia de actividades según sus preferencias, mediados por la lúdica, las expresiones artísticas y el deporte, cobran mayor significado y asocian esto a la vivencia de una sana convivencia escolar y de valores.

Pero uno de los mayores retos, no sólo para los docentes orientadores, sino para la escuela en general, está en poder involucrar a las familias en los procesos escolares –para el caso que compete aquí–, en los procesos de convivencia escolar, percibiéndose cada vez más la preocupante desarticulación entre la escuela y la familia.

Un elemento que puede ser diferenciador en el cambio de esta realidad, la de la desarticulación entre la escuela y la familia, es la identificación de las principales características y particularidades de las familias que conforman las comunidades educativas, en cuanto a sus tipologías, dinámicas familiares y formas relacionales y afectivas, estilos de crianza, comunicación, situación social y económica; para estas caracterizaciones los docentes orientadores pueden valerse de la cercanía con las familias, lo cual se da a través de la gestión comunitaria (escuelas de padres y asesorías sociofamiliares, entre otras).

Esta identificación y caracterización de las familias que conforman las comunidades educativas, sin duda, servirá de base para la focalización de acciones pertinentes que contribuyan a la fluidez de la comunicación entre la escuela y la familia y las tendientes a la construcción de una sana convivencia escolar; así mismo, la identificación de adultos representativos para los niños, niñas y adolescentes, que puedan contribuir en sus procesos formativos, del mismo modo, para promover su participación, transmitir al interior de la escuela su sentir y sensibilizar a la comunidad frente a sus necesidades.

Las alianzas y las relaciones interinstitucionales, acogidas también dentro las funciones en la gestión comunitaria, son otro de los puntos fuertes para que los docentes orientadores

ejerzan un rol dinamizador en los procesos de convivencia escolar, por medio de la gestión a nivel interinstitucional, con diferentes entidades a nivel local, regional, nacional o internacional y organizaciones sociales, que puedan aportar a la labor y fines educativos, o integrándolos a éstos, por medio del trabajo colaborativo y en red.

Igualmente, el trabajo colaborativo y cooperativo entre los grupos de pares de docentes orientadores puede significar un paso enorme hacia la construcción de nuevos sentidos de construcción de convivencia escolar, a través del intercambio de experiencias significativas de casi tres años de labores desde su nombramiento al servicio de la educación nacional y al aporte de la convivencia escolar y la posible sistematización de las mismas.

Del mismo modo, cabe tener en cuenta la posibilidad de crear y generar grupos de discusión, reflexión, análisis, debate e investigación en temas relacionados con la convivencia escolar, los contextos y realidades escolares desde sus protagonistas, cuyos productos servirían de base para el direccionamiento de acciones y políticas en favor de la promoción de la convivencia escolar, con un sentido más práctico.

Conclusiones

Como ha quedado establecido a lo largo de todo este escrito, el rol del docente orientador está fundamentado en una perspectiva que se facilita a través de sus funciones en las áreas de gestión directiva, académica y comunitaria, ya que se puede convertirse en agente dinamizador de la convivencia escolar; sin embargo, debido a la cantidad de funciones, de estudiantes y familias que debe atender, puede verse limitado y, al igual que el impacto en los procesos directos de construcción de convivencia escolar, sus funciones pueden no ser visibilizadas con claridad.

La gestión del docente orientador como agente dinamizador de la convivencia, está estrechamente ligada al estilo de dirección y enfoque de los directivos docentes, al igual que a las necesidades de cada institución educativa en particular, lo que puede convertirse en elementos que favorezcan, en mayor o menor medida, los procesos de construcción de la convivencia escolar.

Una de las claves más importantes para la elaboración de procesos que aporten a la convivencia escolar es reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales, de derechos humanos, principales actores de la convivencia escolar, y de su participación activa dependerá o no el éxito de las transformaciones y acciones que se emprendan en favor de la convivencia escolar; por ello, los docentes orientadores deben estar siempre al pendiente de que se les brinden los espacios para que sean ellos mismos los sujetos de sus propias construcciones sociales en pro

de la convivencia, teniendo presente que la lúdica, el arte y el deporte son excelentes mediadores y aliados fundamentales de la convivencia escolar.

Es de tener en cuenta que de la adecuada lectura de los diferentes contextos escolares y características especiales de las comunidades educativas que haga el docente orientador y el uso de la información que obtiene desde las diferentes posiciones y visiones, dependerá, en gran medida, que su aporte como agente dinamizador de la convivencia escolar sea verdaderamente pertinente.

La naturalización de la violencia es evidente en los diferentes contextos en los que se desarrollan los niños, niñas y jóvenes, por lo que es un reto que parece casi imposible de vencer; es por ello que los docentes orientadores deben propender por llevar a la reflexión, a la comunicación y al análisis crítico las situaciones que se vivencian en el día a día, para aportar a las transformaciones de las realidades que así lo ameriten.

Las alianzas y el trabajo colaborativo interinstitucional es indispensable para el ejercicio del docente orientador en su función de mejoramiento y contribución a la convivencia escolar, no sólo desde un enfoque de derechos o como medidas para la protección de los mismos en cuanto a los niños, niñas y adolescentes, sino también como estrategia para el desarrollo de los proyectos y acciones que se deseen emprender en favor de la convivencia escolar, siendo un agente de comunicación y gestión entre la escuela, la comunidad y la sociedad, aportando así a la construcción del tejido social.

Por último, es importante señalar que están a punto de cumplirse tres años de gestión y ejercicio de los docentes orientadores a nivel nacional, por lo que vale la pena hacer una invitación para la sistematización de experiencias exitosas y significativas con respecto a la convivencia escolar, al igual que la apertura, continuidad y/o fortalecimiento de espacios para el intercambio y diálogo de saberes, experiencias, al igual que de iniciativas para investigaciones en convivencia escolar, con la perspectiva del docente orientador, desde los contextos educativos, con el apoyo de entidades gubernamentales y no gubernamentales, que sean de gran aporte y sirvan para el avance en la construcción de una mejor sociedad.

Bibliografía

Blanco, J. I. (2014). *La Orientación Escolar en Colombia: 1974-2014. Cuarenta años escribiendo historia*. Recuperado en agosto de 2014 de <http://senderopedagogico.blogspot.com/2014/02/la-orientacion-escolar-en-colombia.html>

- Blanco, R. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) (2010). *Acuerdo 151. Por el cual se convoca a concurso abierto de méritos para proveer los empleos de vacantes de Docentes Orientadores de instituciones educativas oficiales de entidades territoriales certificadas en educación. Convocatoria 129 de 2010 – Docentes Orientadores*. Bogotá: CNSC.
- Congreso de la República. (1974). *Decreto 080. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media*. Bogotá: Diario Oficial 34038 del 11 de marzo.
- Congreso de la República. (1979). *Decreto 2277. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá: Diario Oficial No. 35374 de 22 de octubre.
- Congreso de la República. (1984). *Decreto 1002. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá: Diario Oficial 36615 de 18 de mayo.
- Congreso de la República. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.
- Congreso de la República. (2002). *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: Diario Oficial 44.840 del 20 de junio.
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1620. Por la cual 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*. Bogotá: Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo.
- Instituto de Neurociencias Aplicadas (INEA). (2014). *Videoconferencia Seminario: “Trastornos de la conducta, estrategias básicas de abordaje en el aula”*. Bogotá: INEA.
- Klasse, E. y Valdés, R. (2008). *Guía facilitadora para los maestros comunitarios 3. Ayudemos al niño a aprender a convivir. Colección Niños Contentos. Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años*. Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Consejo de Educación Primaria (ANEP).

Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas (Comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 151-168). Cartago: Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ).

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Diario Oficial No 41.473 del 5 de agosto.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial No 45.028 del 10 de diciembre.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie guías N° 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas, formar para la ciudadanía ¡sí es posible!, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1: Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba del docente orientador que se rige por el estatuto de profesionalización docente (Decreto Ley 1278 de 2002)*. Recuperado en septiembre de 2013 de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-307827_archivo_pdf_protocolo_docenteorientador_junio2012.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía N° 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela?* Recuperado en agosto de 2014 de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf>

Sanin V., J. L. (1998). *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*. CESEP. Medellín: Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos - Corporación Paisa Joven.

Velaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., González G., A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación

Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación educativa*, 19(1), 199-220.