

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE CONFLICTO Y CONVIVENCIA
Una aproximación en dos Comunidades Educativas

LUIS GUILLERMO MONSALVE JIMÉNEZ
ÁNGELA MARÍA OTÁLORA NASAYÓ

**Trabajo de grado como requisito para optar el título de Magister en Desarrollo
Educativo y Social**

DIRECTOR
JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá D.C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realidad en Formación	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 15-11-2017	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones Sociales sobre Conflicto y Convivencia. Una aproximación en dos Comunidades Educativas
Autor(es)	Monsalve Jiménez, Luis Guillermo; Otálora Nasayó Ángela María
Director	Posada Escobar, Jorge Jairo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 190 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	Representaciones Sociales, Conflicto, Convivencia, Formación Ciudadana, Comunidad Educativa.

2. Descripción
Este informe de investigación tiene como propósito describir las representaciones sociales que tienen las comunidades educativas: Institución Educativa Clemente Manuel Zabala, Fe y Alegría (Cartagena - Bolívar); y, la Institución Educativa Las Mercedes (Nátaga – Huila) acerca de la convivencia y el conflicto y las formas como son asumidos en las comunidades educativas. Para alcanzar los objetivos propuestos, la investigación fue realizada desde el enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo, desde el cual se pudo conocer los estereotipos, imágenes mentales, ideas y concepciones que se tienen de forma directa tanto individual como colectiva en las comunidades educativas. Las técnicas utilizadas para obtener la información fueron: entrevistas semi-estructuradas, aplicadas a maestros, maestras y directivos docentes de ambas instituciones educativas; grupos focales, direccionadas con estrategias lúdicas con estudiantes, padres y madres de familias; y, el método de asociación libre (propuesto por Abric, 1994), aplicado a estudiantes, maestros y maestras. Finalmente, los resultados muestran las representaciones sociales que se tienen en las dos Comunidades Educativas acerca del conflicto y la convivencia. Estas RS se grafican por medio de figuras gracias a la triangulación de los datos arrojados, las cuales ilustran comparaciones y divergencias de los estereotipos, imágenes e ideas que se tienen en torno al conflicto y la convivencia. Los hallazgos muestran la importancia de la investigación en las comunidades educativas en cuando a las RS de la convivencia y el conflicto, en los cuales se destaca la diferencia de los contextos, las propuestas de acción en cuanto a la promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos, y las semejanzas en cuanto a las acciones realizadas en materia de los trámites que se utilizan, desde la mirada adultocéntrica y con la utilización de las normas o leyes para contrarrestar las problemáticas convivenciales de los y las estudiantes.

3. Fuentes

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán S.A.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. San José, Costa Rica: Asdi FLACSO.
- Arendt, H. (2015). *Reflexiones en torno al concepto de ciudadanía a partir del pensamiento de Hannah Arendt*. En: <https://es.slideshare.net/NONDIERXD15/reflexiones-y-comunicacion>
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Unesco.
- Durkheim, E. (2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Signo y Pensamiento N° 34. Universidad Javeriana. Medellín: Aristas.
- Jodelet, D. (1986). *Pensamiento y vida social*. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici. Barcelona: Paidós. En: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Lederach, J. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Bogotá: Clara-Semilla.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. *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*. Congreso de la República de Colombia. Bogotá.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Nussbaum, M. (1999). *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Argentina y España: Katz Editores.
- Posada, J. (1998). *Notas sobre comunidad educativa*. Recuperado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE). Bogotá: El Búho Ltda.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de educación y ciencia. Dirección general de orientación educativa y solidaridad. Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Andaluz: Consejería de Educación y Ciencia

4. Contenidos

El informe de investigación denominado: Representaciones Sociales sobre conflicto y convivencia, una aproximación en dos Comunidades Educativas, consta de seis (6) capítulos, organizados como se describen a continuación:

Inicia con la introducción, capítulo que incluye: justificación, problema, y los objetivos, general y específicos. En el segundo capítulo se presenta el estado del arte, el cual muestra de forma sintética algunas investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional acerca de la convivencia escolar, representaciones sociales, violencia escolar y formación ciudadana. El capítulo tres, presenta los referentes conceptuales, los cuales están estructurados en cuatro secciones. En primer lugar se realiza un acercamiento a las RS; en segunda instancia, los autores proponen hablar sobre convivencia, la cual anota posiciones diversas sobre el tema. La tercera parte, aborda el tema del conflicto; y, la última sección recata la relación existente entre formación ciudadana y comunidad educativa, sin descuidar que son temáticas diferentes, pero que un momento determinado confluyen dentro de la dinámica escolar. El cuarto capítulo, incluye la propuesta metodológica, realizada desde el enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y el método de asociación libre propuesto por Abric (1994). El capítulo quinto, presenta los hallazgos de la investigación. El capítulo sexto, presenta las conclusiones, las cuales sintetizan los resultados en cuanto a las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto.

Finalmente, es importante expresar que durante el informe de investigación se utilizaron algunas figuras y tablas que dan cuenta de las relaciones y diferencias que se tienen en las dos comunidades educativas, teniendo en cuenta los contextos y las mismas representaciones sociales que tienen los individuos y colectivos.

5. Metodología

La investigación se realizó desde el enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo, por medio de la cual se pudo identificar las RS que tienen los individuos de las comunidades educativas: Clemente Manuel Zabala y Las Mercedes acerca de los conflictos y la convivencia. La estrategia de las representaciones sociales en sí misma constituye un fundamento investigativo, aportando desde los niveles individual y colectivo: imágenes mentales, ideas, estereotipos que tienen en cuanto a lo investigado. Las RS en palabras de Moscovici (1984), giran en torno a la información, la actitud y al campo de la representación como tal, en donde se unifican los enfoques: estructural y procesual en cuanto a lo social, lo cognitivo y lo afectivo, apuntando de esta manera a fortalecer las vivencias, ideas y estereotipos de los contextos en los cuales se llevó a cabo la investigación.

La investigación se desarrolló así: en primer lugar, se realizó una propuesta frente a las pretensiones de investigación de los autores por medio de una lluvia de ideas y de acuerdo a lo que sucedía al interior de las escuelas donde éstos laboraban en la actualidad. Una vez, clarificada la idea central, se hizo una revisión de los antecedentes investigativos, así como la lectura de autores y construcción de los referentes conceptuales; seguidamente, se seleccionaron las técnicas afines con el enfoque utilizado para la recolección de la información: entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y la

técnica de asociación libre. En la última fase, se realizó el análisis de la información recogida, se analizó, se interpretó, se relacionó con los referentes conceptuales y se trianguló por medio de figuras y tablas, que permitieron establecer las aproximaciones pertinentes de la convivencia y el conflicto en las dos Comunidades Educativas investigadas, logrando de esta manera la interpretación de las RS.

6. Conclusiones

En ambas IE, hay encuentros y semejanzas frente a las RS que se tienen en torno al conflicto, la convivencia y la forma que se utilizan para el abordaje de los primeros. Empero, hay diferencias marcadas en el contexto, en los trámites, en lo que significa el conflicto y su configuración dentro del escenario educativo. Para maestros, maestras y directivos los conflictos escolares se dan de forma cotidiana, manifestados por: desacuerdos, diferencias, problemas, chismes, apodos y dificultades, producto –quizás–, de las mismas dinámicas que se originan en las familias, en donde convergen: situaciones de maltrato, abandono y violencia en general. Así entonces, según maestros y maestras, los conflictos escolares tienen un fuerte arraigo desde el seno familiar, y que además, es algo cultural, que incide en la formación del ciudadano, que vive en comunidad, para relacionarse de la mejor forma.

Los contextos convivenciales en la IECMZ y en la IELM son muy distintos; el primero, marcado por fenómenos de violencia como pandillismo, peleas, faltas de respeto y atracos, mientras que el segundo, es un escenario más de tipo rural en donde predomina la religiosidad, un ambiente más pacífico, en esta IE hay una dificultad en la infraestructura educativa, es pequeña, ante el creciente aumento de la población escolar en los últimos años, lo que posibilita el incremento de los conflictos. Sin embargo, en la IELM, las prácticas de conflictividad se presentan por los pocos y pequeños espacios físicos (aulas) que se tienen en la IE, lo que permite que haya altos niveles de hacinamiento en las aulas de clases y en los escenarios comunes que tienen los y las estudiantes para interactuar. Niños y niñas, aunque son conscientes de la situación, generan situaciones de conflicto, y expresan que el hecho de que caigan goteras dentro del aula es motivo para generar caos y pleitos, ya que la infraestructura de la IE no es la más adecuada para garantizar el derecho a la educación.

Finalmente, los autores de este informe investigativo consideran que la sociedad vive un momento de crisis, enmarcado en un contexto de violencia generalizada que trae consigo deterioro de las relaciones interpersonales, esto permite o acrecienta los conflictos sociales los cuales se extienden a las IE, convirtiéndose en escenarios donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes replican los conflictos que vivencian y experimentan a nivel social y donde el común denominador es el detrimento de las relaciones a causa de los comportamientos que se manifiestan y que generan violencia verbal y en ocasiones física.

Elaborado por:	Monsalve Jiménez, Luis Guillermo; Otálora Nasayó Ángela María
Revisado por:	Posada Escobar, Jorge Jairo

Fecha de elaboración del Resumen:	16	11	2017
--	----	----	------

Contenido

	Pág.
1. Introducción	10
1.1 Justificación	12
1.2 Problema	15
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo General	19
1.3.2 Objetivos Específicos	19
2. Estado del Arte	21
2.1 Investigaciones sobre convivencia escolar	21
2.2 Investigaciones sobre representaciones sociales	33
2.3 Investigaciones sobre violencia escolar	38
2.4 Investigaciones sobre formación ciudadana	45
3. Referentes conceptuales	51
3.1 Un acercamiento a las representaciones sociales	51
3.2 Sobre convivencia	67
3.3 Conflicto	77
3.4 Formación ciudadana y comunidad educativa	87
4. Metodología	99
4.1 Aproximación del estudio de las representaciones sociales	99
4.2 Enfoque investigativo	100
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	101
4.3.1 Entrevista semi-estructurada.	101
4.3.2 Grupos focales.	102
4.3.3 Método de asociación libre.	103
4.4 Selección de los participantes	104
5. Información analizada	105
5.1 Entrevistas	105
5.1.1 Representaciones de maestros y maestras con respecto al contexto en la	

IECMZ e IELM.	105
5.1.2 Representaciones de la vivencia de la convivencia.	108
5.1.3 Representaciones de los obstáculos para la convivencia.	111
5.1.4 Representaciones de las estrategias para mejorar la convivencia.	114
5.1.5 Representaciones de lo que hace la IE para mejorar la convivencia.	119
5.1.6 Representaciones acerca de las estrategias para el mejoramiento de los conflictos.	121
5.1.7 Representaciones del trámite de los conflictos en las IE.	124
5.1.8 Representaciones de las manifestaciones de los conflictos en la IECMZ y la IELM.	127
5.1.9 Representaciones sociales sobre convivencia.	129
5.1.10 Representaciones sociales sobre conflicto.	131
5.2 Resultados Grupos Focales padres, madres y acudientes	134
5.3 Resultados Grupos Focales Estudiantes	139
5.4 Resultados técnica de Asociación Libre	149
6. Conclusiones	154
Referencias	164

Lista de tablas

	Pág.
Tabla N° 1. Formas de entender la Comunidad Educativa	97
Tabla N° 2. Composición de los y las participantes durante la investigación	104
Tabla N° 3. Síntesis de las RS sobre convivencia en entrevistas.	131
Tabla N° 4. Síntesis de las RS sobre conflicto en entrevistas.	134
Tabla N° 5. Tarjetas escogidas en los grupos.	140
Tabla N° 6. Tarjetas escogidas en el gran grupo	141
Tabla N° 7. Aprendizajes de los procesos de convivencia en la IECMZ y en la IELM	143
Tabla N° 8. Representaciones sociales de niños y niñas sobre Convivencia en la IECMZ y en la IELM	144
Tabla N° 9. Dificultades que impiden vivir en convivencia en la IECMZ y en la IELM	145
Tabla N° 10. Lo que debo hacer como estudiante para mejorar la convivencia en la IECMZ y en la IELM	146
Tabla N° 11. Lo que debe hacer la IE para mejorar la convivencia	148

Lista de figuras

	Pág.
Figura N° 1. Surgimiento de las RS	54
Figura N° 2. Entrecruce de los conceptos de las RS	57
Figura N° 3. Modelo de programa de convivencia	70
Figura N° 4. Ambiente socioeducativo de la escuela	81
Figura N° 5. Esquema de las tres p's	82
Figura N° 6. Ciclo del conflicto	83
Figura N° 7. Formación en valores, cultura democrática, formación ciudadana.	96
Figura N° 8. Triangulación RS sobre conflicto.	152
Figura N° 9. Triangulación RS sobre convivencia.	153

1. Introducción

La convivencia y los conflictos escolares, aunque son temáticas de reconocimiento histórico, se convierten en actuales por las prácticas y reconfiguraciones en el contexto colombiano e internacional, de ahí la importancia de poder indagar, investigar y proponer acciones que posibiliten la prevención de conflictos así como la promoción de la convivencia al interior de las instituciones educativas.

Este informe de investigación denominado: Representaciones Sociales (en adelante RS) sobre conflicto y convivencia, una aproximación en dos comunidades educativas, indaga sobre: las RS que tienen maestros, maestras, directivos, niños, niñas, padres, madres y acudientes acerca de la situación de la convivencia y los conflictos al interior de las instituciones educativas investigadas; acerca de las estrategias que se utilizan para el trámite y abordaje de los conflictos teniendo en cuenta los puntos de vista: contextual, cultural, social, pedagógico e histórico.

El informe se circunscribe en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE-UPN, y consta de seis (6) capítulos, organizados como se describen a continuación:

Inicia con la introducción, capítulo que incluye: la justificación, la cual aporta el porqué del estudio; continúa con problema, el cual contiene la pregunta de investigación. Posteriormente encontramos los objetivos: general y específicos.

En el segundo capítulo, se hace un análisis acerca del estado del arte, en donde se da cuenta de investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional acerca de: convivencia escolar, representaciones sociales, violencia escolar y sobre formación ciudadana.

El capítulo tres, presenta los referentes conceptuales, desglosado en cuatro (4) secciones. La primera realiza un acercamiento a las RS: origen, aspectos centrales del

concepto, algunas posturas y construcciones teóricas, en las cuales se citan autores representativos como: Durkeim, Moscovici, Jodelet, Raiter, Abric, Araya, quienes aportan elementos valiosos sobre la temática. La segunda parte de los referentes conceptuales, propone hablar sobre convivencia, en la cual se proponen posiciones diversas sobre el tema y de gran aportación para los requerimientos de este informe de investigación, en esta sección se rescatan autores como Tuvilla, Ghiso y se tienen en cuenta las leyes que regulan la convivencia escolar en la actualidad: Ley 1620 y las guías que hacen parte de esta ley.

La tercera sección, destaca autores como: Tuvilla, Lederach, Cascón y Ghiso, quienes realizan un acercamiento al tema del conflicto, rescatando: la forma de abordaje, ciclo del conflicto, y las partes del mismo. En la última sección se referencia la relación existente entre formación ciudadana y comunidad educativa, en donde se realiza un intercambio entre las temáticas con autores como: Posada, Giroux, Hoyos, Freire, Torres, además de las guías que orientan la formación para la ciudadanía en el país como son las elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional para el caso.

El cuarto capítulo, recoge la propuesta metodológica, realizada desde el enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y el método de asociación libre propuesta por Abric (1994). El último numeral de este acápite describe los participantes por comunidad educativa que hicieron parte de la investigación.

El capítulo quinto, presenta cuatro secciones en las cuales se consolidan los hallazgos o resultados de la investigación. La primera, muestra las RS que maestros, maestras y directivos tienen acerca de la convivencia, los conflictos y las formas y estrategias que se utilizan para su trámite. La segunda, da cuenta de las mismas RS, pero ahora desde la postura de padres, madres y acudientes. La tercera sección, posibilita entender las RS que tienen niños y niñas frente a la convivencia y el conflicto; y la última sección, expone el análisis de las RS que tienen estudiantes, maestros y maestras en torno a la convivencia, los conflictos, la comunidad educativa y la formación ciudadana.

La última parte de este informe –capítulo sexto–, presenta las conclusiones. Recoge los aportes, hallazgos, la comprensión de los conflictos, de la convivencia, las RS que se tienen en cuanto a los temas en las dos comunidades educativas investigadas, la importancia del estudio y el trámite de estos fenómenos en el campo educativo, al interior de las instituciones educativas en el sentido amplio de la promoción y prevención.

Finalmente, es importante expresar que el proceso de investigación no termina en este informe, sino que es un paso más para seguir ahondando y profundizando tanto en las RS de la convivencia como en las reconfiguraciones de los conflictos.

1.1 Justificación

Hoy día niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar de ambos sexos galantean con la violencia escolar, sin tener en cuenta que esta situación –fenómeno social–, tiene raíces fuertes y contundentes arraigadas en la sociedad, específicamente en las estructuras sociales: familia, escuela, comunidad. La convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson y Furlong, 2006). Lo que ha provocado que los acercamientos investigativos desarrollados se hayan realizado desde diferentes miradas y enfoques.

Las aulas de clases son la confluencia de diferentes personalidades, conductas, comportamientos, motivaciones, impulsos, culturas, mandatos, que si bien en ocasiones los individualizamos, terminamos globalizándolos por el sentido social, porque –aparentemente–, hay unas influencias marcadas en las mismas estructuras sociales, y en las cuales niños, niñas, adolescentes y jóvenes, buscan la opción de la defensa o la intencionalidad de “dañar”, por supervivencia, para la burla, pasarla bien y en ocasiones malintencionada y premeditada en contra de otros y otras.

Es importante tener en cuenta que los problemas de convivencia como fenómeno social, trascienden los propósitos conductuales individuales, es decir, del sujeto como ser individual, convirtiéndose en un proceso interpersonal (intersubjetivo y social), con esas personas que se encuentran inmediatamente en el contexto relacional –de ahí la escuela, el aula– y que tiene unas afectaciones tanto en el que agrede como en el agredido. No obstante, este fenómeno a parte del sujeto y lo interpersonal, puede trascender o recrearse a sentidos o ámbitos más amplios y desde ahí recibiría el fenómeno social otra denominación.

En las prácticas de convivencia escolar que asumen los y las estudiantes de los diferentes centros o instituciones educativas, se denota que existe un marcado y profundo sentido de violencia que está siendo generalizado desde las estructuras bases de la sociedad. Sin embargo, habría que hacernos algunos cuestionamientos: ¿Todo es conflicto? ¿Todo es escolar? ¿Qué se considera cómo conflicto y cómo escolar? Al ver estas preguntas, podemos pensar acerca de sus respuestas, pero más que eso, tenemos una gran responsabilidad para empezar a pensarnos y repensarnos qué acciones realizaremos para mejorar, transformar, mediar, estas situaciones dadas por este fenómeno social, ya que esta situación nos corresponde a todos y todas, y no solo a los que se involucran en las escuelas o instituciones educativas, sino a todo el ámbito social más amplio, la comunidad educativa.

De acuerdo a lo expuesto y convencidos que desde el quehacer pedagógico, psicosocial, emocional, metodológico y desde las buenas prácticas de convivencia, se asume este trabajo, con el reto de comprender esas representaciones sociales que la comunidad educativa tiene acerca de la convivencia, teniendo en cuenta los conflictos que se presentan y la forma como se están asumiendo al interior de la misma.

El significado e importancia de este informe de investigación garantizará que ante el fenómeno social del conflicto en los centros educativos intervenidos, se contará con una información que proporcionará la misma comunidad educativa en cuanto a sus representaciones sociales, propiciando con esto reflexiones en torno a la temática y sus

prácticas, a fin de buscar espacios de concertación y mediación para el abordaje de la convivencia.

El aporte de esta investigación fundamentalmente es poder realizar un ejercicio de comprensión en torno a las representaciones sociales que tienen estudiantes, maestros y familias en cuanto a la convivencia, teniendo en cuenta los conflictos y la forma como se asumen en las comunidades educativas de la IECMZ y de la IELM, partiendo del hecho de que ellos son los que conviven en la cotidianidad en el contexto y son los que de una u otra forma vivencias las prácticas supeditadas desde la convivencia y los conflictos. No se puede combatir lo que no somos capaces de definir y no se puede definir lo que no se investiga (Carías, 2010).

La investigación contribuirá en seguir reflexionando acerca del fenómeno social como tal, no obstante, proporcionará al centro y a la institución educativa investigados, la oportunidad de hacer procesos reflexivos frente a las situaciones de conflicto que se presentan al interior y exterior de las aulas de clases, para que de esta forma sean abordados con nuevas estrategias metodológicas y con la convicción de la transformación de la comunidad educativa.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la investigación realizará un ejercicio de comprensión sobre las representaciones sociales que tienen los sujetos de cómo se vive la convivencia en las comunidades educativas, teniendo en cuenta los conflictos y la forma cómo se asumen, lo que permitirá realizar un acercamiento de los conocimientos previos, frente a los referentes teóricos abordados. Este ejercicio proporcionará nuevos conceptos y elementos, así como claridades para el abordaje del fenómeno social en cualquier centro o institución educativa del territorio nacional.

1.2 Problema

La problemática de los conflictos, no es un tema novedoso y se pudiera decir, no ha pasado de moda, hoy en día –al parecer– el tema de la violencia se ha agudizado y quizás esto obedece a factores que en definitiva tienen alto grado de responsabilidad en algunas estructuras sociales que inciden en los procesos de formación ciudadana de las personas y de los colectivos.

Por otro lado, tenemos el tema de la convivencia, permeada por los procesos de violencia que se generan al interior y exterior de cada una de las estructuras, las cuales marcan directa e indirectamente procesos de formación ciudadana, la violencia llega a la escuela, desde unas magnitudes direccionadas por los conflictos, la agresión, el maltrato, la desobediencia y la misma violencia generalizada por querer dañar al otro a la otra, no importando, ni teniendo en cuenta las consecuencias que pueda tener el mismo acto como tal.

Al hablar de conflicto y convivencia, surgen las siguientes preguntas con respecto a esta confrontación: ¿Qué papel asume la escuela en cuanto a la formación humana y ciudadana que brinda a niños y niñas en temas tan importantes como los son el conflicto y la convivencia? ¿Cómo están definiendo y asumiendo niños y niñas las situaciones de violencia y conflicto, así como los procesos convivenciales que se viven al interior de sus familias y de la escuela?

Parecería no tener respuestas a estos interrogantes. Las sociedades y las comunidades están convulsionadas. La familia está en crisis. La escuela no sabe qué hacer ante las cotidianas y continuas manifestaciones de abusos, agresión, violencia, conflictos que se presentan dentro y fuera de las aulas de clases. Los niños y las niñas que no eran violentos o que tienen unos parámetros de educación humana y ciudadana preestablecidos en la familia, deben defenderse ante los incesantes ataques de sus compañeros y

compañeras. No se sabe qué es realmente lo que sucede, no se tienen claridades sobre lo que es convivencia, ni conflicto, ni violencia, no se sabe que es formación ciudadana.

La escuela, como escenario de interacción de una u otra forma posibilita que se presenten situaciones de conflicto y convivencia, sin embargo, ante situaciones de conflicto son insuficientes las acciones de contingencia que se tienen para la resolución y tramitación no violenta de los mismos, así como el establecimiento de acuerdos que posibiliten la no repetición de las actuaciones; por otro lado, a la promoción de la convivencia no se le da prioridad –en ocasiones–, haciéndolos a un lado, porque priman otros factores para la vida institucional, como los resultados en matemáticas y lengua castellana, centrada en la enseñanza, en el desarrollo cognitivo de niños y niñas, en las pruebas saber para todos los grados en donde esta se desarrolla a nivel nacional, olvidando la formación humana integral, desde unos parámetros de trabajo en sentido de generar una formación ciudadana, fundada en valores como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, la solidaridad, el autocuidado, en fin motivando a la comunidad educativa en general: estudiantes, profesores y familias, sin olvidar que el conflicto es necesario como elemento indispensable para vivir en comunidad.

Por otro lado, en las instituciones educativas se mira siempre al conflicto como algo netamente negativo –lo que supone que hay desconocimiento de lo que es el conflicto en sí–, y es mejor guardar silencio, aguantar las situaciones, las injusticias (amenazas, extorciones, burlas, peleas, señalamientos, golpes), para que no haya conflicto, porque se puede agravar la situación, porque los papás se pueden enterar, y el conflicto tomará otra forma, se recrudecerá.

Así mismo, no hay formación de estrategias en cuanto a la consolidación de valores, en donde primen el respeto y la vivencia con los otros, por esto el trabajo educativo se hace más difícil.

En este sentido, conocer las representaciones sociales permitirá a los investigadores tener una mirada de cambio frente a las formas cómo se han venido abordando la convivencia y el conflicto por toda la dinámica de paso de generación en generación, arraigadas desde lo interno (desde lo cognitivo), pero que por ser seres relacionales, ya no son individuales, sino sociales y tienen un impacto comunitario, lo que nos lleva a pensar, poder hacer un trabajo educativo, formativo, de transformación de estas RS.

El conflicto hace parte del ser humano, al respecto Ghiso (1998) plantea “Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción” (p. 2), solo por el simple hecho de ser seres sociales –que interactuamos– se debe pensar en las diferencias y si hay diferencias, existirá el conflicto, no como algo negativo, sino como algo que posibilitará el construir y transformar situaciones cotidianas desde las familias, la comunidad y por supuesto la escuela.

Por la situación del conflicto armado que ha padecido el país, muchas personas han tenido que abandonar sus lugares de procedencia, porque la violencia llegó un día a sus casas, tuvieron que irse y asentarse en sitios diferentes, con otra cultura, con otros/as ciudadanos/as, teniendo que adaptarse a convivir en medio de situaciones adversas y complejas: grandes ciudades, sin empleo –en ocasiones–, viudas/os, huérfanos, entre otras. A esto se le suma: separaciones, familias “disfuncionales”, maltrato intrafamiliar, abusos de todo tipo, abandono familiar, negligencia familiar, trabajo infantil, entre otras, posibilitando multiplicidad cultural, patrones inadecuados de formación humana y ciudadana, aumento del maltrato y la violencia familiar, falta de afectividad, lo que contribuye a la generación de violencia y conflictos, falta de diálogo, poca asertividad en los procesos de comunicación, agresiones verbales y física, influencia para la delincuencia común, pandillismo y hasta otras situaciones como alcoholismo y farmacodependencia que de una u otra forma también contribuyen –en ocasiones– con actos violentos.

Todas estas situaciones, niños, niñas, adolescentes y jóvenes las exteriorizan en la escuela, con actos de agresión y daño a sus compañeras y compañeros, en ocasiones repercuten en ellos y ellas mismas porque se encuentran con la reacción de su agredido/a. Así entonces, se puede pensar que todos y todas, quienes se encuentran de alguna manera vinculados al campo de la educación, se convierten en mediadores y conciliadores en los procesos de violencia, conflicto y convivencia en los centros e instituciones educativas, donde pareciera que se estuviera haciendo el papel de la familia, ya que desde la escuela hay que ser afectivos, comprensivos, dialogantes y entender todos los sufrimientos de niños y niñas en los cuales están sumergidos desde la familia y la misma comunidad.

La investigación se desarrollará en dos contextos, por un lado, la Institución Educativa Clemente Manuel Zabala (IECMZ), el cual se encuentra ubicado en la zona sur oriental de la ciudad de Cartagena, en la actualidad están matriculados 1864 estudiantes (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) en edad escolar entre 4 y 19 años, en los grados de transición a 11° en dos jornadas, cuenta con 65 docentes y 6 directivos docentes. El Centro Educativo opera en concesión, en convenio-contrato proferido entre el Distrito de Cartagena y la Federación Fe y Alegría Colombia, por medio del Colegio San Bartolomé.

La IECMZ, se encuentra en el barrio Flor del Campo, construido por el gobierno nacional, junto con otros cuatro (4), casas de interés social, para las familias que han sido víctimas de diferentes situaciones en todo el territorio nacional, entre ellas: violencia política (conflicto armado), inundaciones por lluvias y movimientos telúricos que sucedieron en algunas zonas de la ciudad de Cartagena.

Por otro lado, Nátaga (municipio), cuyo nombre es de origen Páez y significa “Tierra Roja” está localizado en la región sur-occidental del Departamento del Huila, encontramos la Institución Educativa Las Mercedes (IELM), la cual cuenta con dos escuelas de primaria urbanas y 8 rurales. Ésta Institución está articulada con el SENA, desde el año 2008, permitiendo a muchos estudiantes continuar con estudios en el área ambiental. Actualmente la sede principal alberga 488 estudiantes en los grados de 6° a 11°.

En ambos contextos, prima la diversidad cultural, hay una tendencia marcada por aspectos socioeconómicos y sus pautas de crianza tradicionales. Tienen dificultades para la solución de conflictos de manera asertiva, nula promoción del diálogo y procesos de comunicación, encontrando una salida en los gritos, palabras soeces, los golpes y las amenazas, lo cual se convierte en una barrera para la convivencia pacífica.

Ante este panorama y teniendo en cuenta el recrudecimiento de la situación social, familiar y comunitario, hasta el punto que los centros e instituciones educativas les ha tocado asumir un papel importante para el abordaje de tales situaciones, en las cuales, en ocasiones somos los familiares más cercanos de niños y niñas y a sabiendas de que no tienen las más mínimas nociones de por qué son violentos, o conflictivos, o por qué agreden a otros y otras, como investigadores nos planteamos: ¿Cuáles son las representaciones sociales de estudiantes, profesores y familias de los grados 4° y 5° de la IECMZ y de 6° y 7° de la IELM sobre convivencia teniendo en cuenta los conflictos y la forma como se asumen en la comunidad educativa? ¿Qué conflictos se dan en las instituciones educativas y qué estrategias se implementan para su abordaje?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar las representaciones sociales de estudiantes, profesores y familias de los grados 4° y 5° de la IECMZ y de 6° y 7° de la IELM sobre convivencia teniendo en cuenta los conflictos y la forma como se asumen en la comunidad educativa.

1.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Describir y analizar las representaciones sociales que tienen las comunidades educativas sobre la convivencia.

- ❖ Identificar desde las representaciones sociales los principales conflictos que se presentan y las formas de tramitarlos en los centros educativos investigados.
- ❖ Identificar las estrategias que las instituciones educativas llevan a cabo ante las situaciones de conflicto que permean la convivencia escolar.

2. 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 desde diferentes enfoques como el cualitativo, etnográfico y mixto, haciendo uso de diferentes instrumentos de recolección de información como lo son entrevistas, cuestionarios, observación, entre otros. Se realizó una búsqueda en bases de datos virtuales, privilegiando el tema de las representaciones sociales y convivencia escolar; esta búsqueda dio como resultado el hallazgo de tesis doctorales, de maestría y especialización así como diferentes artículos. Este rastreo se estructura en 4 numerales. El primero, presenta investigaciones que refieren el abordaje de la convivencia escolar; el segundo, muestra estudios sobre las representaciones sociales; el tercero, investigaciones sobre la violencia escolar; y, el cuarto y último sobre formación ciudadana, todo esto en el contexto nacional e internacional.

2.1 Investigaciones sobre convivencia escolar

Inicia este rastreo con la investigación realizada por Castro, Hincapié y Serna (2004) titulada: Convivencia escolar: un estudio de las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello - Antioquia, Se orientó bajo la pregunta ¿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? El objetivo general fue 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.

De acuerdo a los referentes teóricos consultados los investigadores realizan el marco teórico teniendo en cuenta tres grandes aspectos:

1. Convivencia escolar.
2. Representaciones sociales
3. Otros conceptos, en donde se involucran: educación, comunidad educativa, familia, el alumno o educando, el educador y establecimiento educativo, los cuales son referenciados: Según Bárcena (2005), la Ley General de Educación, y la Constitución Política de Colombia.

El estudio se desarrolló desde la investigación comprensiva, bajo un enfoque etnográfico educativo. Los instrumentos y técnicas utilizados en la investigación fueron: observación participante y entrevista semiestructurada.

Los autores como conclusiones de la investigación aluden: “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” (Castro, Hincapié & Serna, 2014, p. 276).

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.

Lo concerniente a 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. 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.

Otra investigación desde el ámbito nacional se titula La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural, en ella se preguntan ¿Cuál es la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar? Planteándose como objetivo general: comprender cuál es la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Los Andes de la Vega Cauca.

Los investigadores referencian 38 autores bibliográficos y cibergráficos, de los cuales los más representativos son: Edgar Morín, con su texto: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro; Rosario Ortega, con sus textos: la convivencia, un modelo de prevención de la violencia; y, La convivencia, un regalo de la cultura a la escuela; Nora Rodríguez, con su texto: Guerra de las aulas, cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abusos.

Desde los referentes teóricos los autores realizan una aproximación en cuanto a los conceptos de: convivencia, clima escolar y diversidad cultural.

La investigación es de tipo etnográfico-descriptivo, desde el enfoque hermenéutico. Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación fueron: la observación de los datos o hechos, la interpretación de su significado y la entrevista semiestructurada.

Las conclusiones de la investigación fueron:

La convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. (Guzmán, Muñoz & Preciado 2012, en Ortega 2007, p. 28).

La palabra diversidad es un término que permite referir la diferencia, la variedad, la semejanza y la abundancia de cosas distintas. Y cultural es un término que nos permite referir a todo aquello que es propio o relativo a la cultura. Por lo tanto, el conocimiento de las mismas nos permite fomentar valores como el respeto y la tolerancia, porque el hecho de respetar y tolerar al otro que vive al lado nuestro aunque no manifieste las mismas creencias y bagaje cultural, resultará siempre un paso adelante en cuanto personas. (Guzmán, Muñoz & Preciado 2012, p. 28).

El estudio producto de una tesis de maestría, lleva por nombre: “Significados que otorgan a la convivencia escolar en aula estudiantes y profesores de educación media de una institución educativa” Santiago de Chile, 2008. El objetivo general que se plantea es: Develar a partir del discurso social e individual los significados que otorgan estudiantes y profesores de educación media a la convivencia escolar.

La investigadora reseña 40 referencias bibliográficas y cibergráficas. Los referentes teóricos plantean una aproximación desde unos antecedentes empíricos, que incluyen: la jornada escolar completa y convivencia escolar; antecedentes teóricos, que tienen en cuenta: cultura, cultura escolar, cultura juvenil, elementos de la teoría de la reproducción, trabajo pedagógico, acción pedagógica, autoridad pedagógica, trabajo escolar, habitus, interacción simbólica y no simbólica, concepto de poder, sociología fenomenológica.

La investigación fue realizada desde la mirada del paradigma cualitativo con un enfoque comprensivo-interpretativo, porque se buscó conocer en profundidad aspectos de la realidad que se desconocían, por medio del estudio de casos.

Las técnicas utilizadas durante el desarrollo de la investigación, fueron: grupo focal y entrevista en profundidad.

La autora, luego de la investigación concluye:

Las interacciones personales al interior de la escuela, especialmente en la clase, son altamente complejas porque involucran aspectos socio-afectivos que influirían en todos los ámbitos de la vida escolar, incluyendo la motivación por el aprendizaje según se desprende el discurso de los actores. Se confirma que la complejidad de las interacciones se relaciona con la interpretación continua de las acciones del otro. La edad no sería relevante en la interacción profesor-alumno; algunos profesores no importando su edad, son criticados por no desempeñar su rol de manera adecuada, coincidiendo ambos actores en su percepción sobre dicho desempeño. Por tanto, la relación entre ambos actores en el aula, dependería principalmente de las características individuales de cada profesor y de la forma en que son interpretadas sus acciones por el estudiante. (San Juan, 2008, p. 162).

La tesis doctoral titulada: “La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco” Estévez (2012), plantea como objetivo principal, analizar la realidad de la convivencia escolar en contextos, para realizar posteriormente un programa de prevención de situaciones perturbadoras de la convivencia basado en el sistema preventivo de Don Bosco.

La investigadora referencia 226 autores, y desde estos realiza una aproximación por capítulos: 1. Violencia y agresividad; 2. Violencia en la escuela; 3. Estudios sobre convivencia escolar; 4. Intervención educativa ante situaciones que perturban la convivencia; 5. Don Bosco y el sistema preventivo. Corresponde a un estudio Empírico. La investigación recurre a un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). Así entonces, las técnicas para la recolección de información también son de carácter mixto. Desde lo cualitativo, se han utilizado: la observación participante y la entrevista; desde lo cuantitativo, se han utilizado: los cuestionarios y encuestas.

La autora concluye:

De acuerdo a las acciones que reciben los alumnos víctimas de este centro en particular, concluimos con que son principalmente la burla, mediante motes o insultos, y el aislamiento, no dejando participar al alumno de algunas actividades del grupo, las predominantes. Se desprende de los datos la necesidad de cuidar más el proceso de acogida y el seguimiento de los alumnos que se incorporan nuevos al centro, así como el seguimiento de los alumnos que presentan características similares a las de las víctimas descritas en el estudio, con el fin de evitarles desagradables como las que han vivido algunos de los alumnos del mismo. La discrepancia de las familias vendría a decirnos que es más difícil percatarse de las situaciones de conflicto si no está inmerso directamente en el contexto en el que se producen. De todos modos tras estas conclusiones vemos necesario el trabajo en materia de convivencia con toda la comunidad educativa y no solo con el alumnado. (Estévez, 2012, p. 217)

La investigación “Estrategias para mejorar la convivencia en el colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital” Ocampo, Briceño, Hernández y Olano (2010), plantea que la violencia ha sido definida como cualquier relación, proceso o condición por la cual una persona o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otro. Se ha evidenciado que la violencia también se presenta en el ambiente escolar. Las relaciones en el Colegio Cristóbal Colón se ven con frecuencia afectadas por actos violentos. Desde esta perspectiva plantea como objetivo general: Promover estrategias de participación en la comunidad educativa para la identificación y tratamiento de factores que generan conflicto en el colegio Cristóbal Colón, I.E.D.

Los investigadores referencian 29 autores, los cuales abordan el tema desde una posición de análisis e investigación sobre la violencia física o simbólica, de la agresividad y

exclusión, y la necesidad de diseñar programas de intervención para promover la convivencia armónica, los cuales puedan aplicarse a la realidad educativa.

Por medio de la metodología investigación acción que se basa en la participación activa tanto de los actores involucrados como de los investigadores, se desarrolló la investigación. Se contó con la participación de dos grados, uno de 10° y otro de 11°, así mismo, con dos directoras de grupo y la trabajadora social de la Institución. Se utilizaron seis técnicas de recolección de información: sondeo de opinión con profesores y estudiantes, guía de talleres y simulaciones, sociograma, cartografía social, técnica de observación estratégica. Luego de aplicadas las técnicas se iniciaron los talleres para el mejoramiento de la convivencia, de manera conjunta entre docentes-estudiantes se formularon e implementaron proyectos de aula como estrategia para construir lazos sociales y mejorar la convivencia.

Los resultados obtenidos señalan que las principales problemáticas que se presentan en el colegio son la agresividad entre estudiantes, falta de buena comunicación para resolver conflictos entre ellos, malas relaciones entre docentes y alumnos, entre otras. Se encontró que en la institución el clima escolar tiende a ser más desfavorable que favorable y una de sus causas es que los docentes tienden en muchas ocasiones a imponer; otro factor fue el de los conflictos familiares que tienen los estudiantes reflejados en problemas de comunicación en sus hogares. A lo largo del proyecto se buscó generar estrategias de mejoramiento y de esta manera se logró disminuir los conflictos dentro de las aulas. La principal herramienta fue la sensibilización, Permitiendo alcanzar los objetivos planteados en la investigación.

A nivel internacional se destaca la investigación: “Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción Chile”, Garretón (2013), se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo perciben la convivencia y las relaciones interpersonales del centro educativo los alumnos, profesores y familias? ¿Cuáles son los principales

conflictos que afectan la convivencia escolar de los centros educativos estudiados en opinión de los alumnos, los docentes y las familias? ¿A través de qué mecanismos los alumnos, docentes y familias afrontan los conflictos para mantener una sana convivencia en los centros educativos estudiados?

El objetivo general de dicha investigación es describir el estado de la convivencia escolar y de la conflictividad, así como la manera de abordarla, en centros escolares de alta vulnerabilidad, considerando la opinión de los estudiantes, familias y docentes. La investigadora reseña 266 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde los cuales realiza una aproximación por capítulos: 1. Convivencia escolar (significados, agresividad y violencia, acoso entre iguales, consecuencias del bullying); y, 2. Estado de la convivencia escolar en Chile.

El tipo de diseño de la investigación es descriptivo de tipo transversal. Como instrumento de medida fue elegido el cuestionario sobre el “Estado inicial de la Convivencia Escolar”, el cual consta de tres partes: 1. Percepción de la convivencia, con siete preguntas cerradas tipo escala; 2. Conflictividad escolar, con diez preguntas cerradas tipo escala; 3. Respuesta a la conflictividad, la cual se compone de cuatro preguntas abiertas.

De acuerdo a la autora, la conclusión más enfática de la investigación fue:

Es fundamental que las familias asuman un rol protagónico en su relación con la escuela, ya que todas las investigaciones que se vinculan con el éxito escolar, entendido como el logro exitoso de los aprendizajes y el desarrollo armónico psicosocial, indican que su implicación en actividades diversas del centro escolar influyen positivamente en el progreso de sus hijos e hijas; y por el contrario, la escasa implicación de la familia y el bajo apoyo percibido por el profesorado, son variables que se relacionan a conductas negativas en el estudiantado”. (García Bacete, 2003; citado por Garretón, 2013, p. 220)

Se encontró una investigación de la universidad española, Almería, titulada: Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. Pérez, Gázquez, Fernández y Molero (2011).

Teniendo en cuenta que cuando la violencia se altera aparecen los conflictos, se planteó como objetivo general: Recopilar y categorizar todos los artículos encontrados en varias revistas de educación, de los períodos comprendidos entre 1999 – 2009.

Los investigadores indican 48 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales permiten dar una aproximación al concepto de violencia escolar, el modo como está influenciada, la manera como se altera y como se ha convertido en una de las principales preocupaciones dentro del ambiente escolar. Se seleccionaron 4 revistas españolas de educación en donde había un gran número de publicaciones sobre el tema a investigar.

Se escogieron un total de 52 artículos, teniendo en cuenta seis dimensiones: el número de artículos encontrados, los descriptores: convivencia escolar, violencia escolar, maltrato escolar, acoso escolar, conflicto escolar y bullying. Fueron clasificados atendiendo el año de publicación, se categorizaron en función del enfoque temático del artículo, el tipo de agente al que se hace alusión en el artículo y finalmente el idioma.

Se desarrolló un estudio descriptivo que se limita a exponer y reflejar los datos extraídos de los artículos encontrados de forma cuantitativa y objetiva. La mayor parte de los artículos encontrados son publicados en el año 2002 y 2008. El 70% de los artículos encontrados sobre violencia escolar prefieren analizar el papel de los alumnos como absolutos partícipes del problema ya sean víctimas, agresores o espectadores y obvian la importancia del papel de los padres contemplándose como simples espectadores. Un 25% de las investigaciones tienen en cuenta la labor del profesorado como parte consustancial del problema. Aparece sólo un artículo en inglés, dando a entender: que las investigaciones sobre maltrato escolar se centran principalmente, en alumnos españoles y en segundo lugar,

hace suponer una falta interesante del dominio de este idioma por parte de los investigadores.

Se propone un análisis minucioso de hasta qué punto la violencia que los estudiantes ejercen fuera del ambiente escolar es un indicador que permite suponer que la pueden llevar a cabo dentro de las aulas y qué papel cumplen padres o profesores como víctimas o agresores. Por último, se determina la necesidad de señalar la importancia que puede jugar la inteligencia emocional como elemento clave que puede estar en la base de estas conductas antisociales.

Dentro del mismo contexto internacional el estudio sobre “La convivencia escolar en educación primaria y secundaria. Conductas positivas y negativas” Herrera, Ortiz y Sánchez, Universidad de Granada - España (SF). Plantea como objetivo general: Analizar la frecuencia de aparición de conductas tanto positivas como negativas para la convivencia escolar en educación primaria y secundaria en los centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla (España). Los investigadores reseñan 54 referencias bibliográficas y cibergráficas, quienes abordan el tema de la convivencia escolar, desde un análisis amplio, centrándose tanto en la presencia de conductas negativas como de conductas positivas.

Se tomó como muestra un total de 3651 alumnos españoles. Se diseñó un cuestionario denominado “cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos”. Por medio de éste se recogieron los datos el tercer trimestre del curso escolar, con el cual se buscaba evaluar la condición de convivencia de los centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla, teniendo en cuenta esto analizaron los datos correspondientes a dos categorías del cuestionario: Situaciones de convivencia positiva y negativa; y, el alumno como receptor, como actor y como observador de comportamientos. Por último, se identificó si existían diferencias entre las conductas negativas como positivas de convivencia empleado un análisis de varianza multivariante. Según los resultados se observó que, aunque los alumnos tanto de primaria como de secundaria participan en mayor

medida de situaciones positivas de convivencia que negativas, las primeras tienen mayor presencia en los centros educativos de primaria y las segunda en los de secundaria.

En lo referente al alumno, como actor de comportamientos (prosociales y de bullying), en general, no existen diferencias entre los alumnos de ambas etapas educativas, excepto en tres conductas concretas, dos de ellas positivas. Así, el alumnado participante apunta que es más frecuente que un compañero de secundaria ayude a otro, mientras que para un alumno de primaria lo es trabajar en equipo. Por otra parte, coincidiendo con la información que aportan los participantes respecto al alumno como víctima, las conductas de agresión física (dar puñetazos, patadas y empujones) son más frecuentes en primaria.

Se observó que no existen diferencias entre las dos etapas educativas en conductas observadas como ayudar a un compañero en las tareas escolares y trabajo en grupo. En cambio, en educación secundaria es más frecuente que un alumno se oponga a conductas negativas hacia otros, es decir, que defienda a algún compañero, pero también lo es que un alumno de dicha etapa educativa realice todas las demás conductas de bullying planteadas en la investigación, más dirigidas hacia la agresión verbal y la exclusión social.

El presente trabajo ha intentado poner de manifiesto que, si bien estas conductas forman parte de la realidad de las aulas, también lo hacen aquellas conductas positivas que favorecen dicha convivencia. De este modo, si la comunidad escolar se tuviera que calificar, se haría más de conflictiva que de violenta. Es innegable que los conflictos existen, pero no tanto la violencia. Por lo tanto, son de gran utilidad desde el punto de vista de la prevención los programas dirigidos a favorecer la convivencia escolar, centrados en la resolución de conflictos de forma positiva entre otros aspectos” (Díaz- Aguado, 2005; Fernández *et al.*, 2005; Hirschstein *et al.*, 2007) citado por (Herrera, Ortiz & Sánchez, sf, p. sección de discusión, último párrafo).

Una última investigación desde esta misma línea, titula: Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. Realizada por Gázquez, Pérez y Carrión (2011), en la Universidad de Almería, España. Los problemas de convivencia dentro de los centros tienen, según los propios padres, origen en diferentes aspectos como la propia familia. Teniendo en cuenta esto se plantearon los siguientes objetivos: Analizar la percepción de los alumnos a cerca de las implicaciones de sus familias en los centros educativos; y, conocer la opinión de los alumnos sobre el clima escolar que se vive en su aula, así como su disposición en colaborar con la mejora de la convivencia.

Los investigadores especifican 44 referencias bibliográficas y cibergráficas, estos permiten el acercamiento a la convivencia y sus relaciones en donde la familia tiene gran protagonismo, así como a diferentes estudios desde el plano de la escuela y la familia. Se escogió la muestra de alumnos de un total de 2013 con una medida de edad de 14,37 años. Para la medida se tuvieron en cuenta alumnos hombres y mujeres de centros docentes de España, Hungría, Austria y República Checa. Se aplicó a los estudiantes un cuestionario auto aplicado, el cual se traduce en cada una de las lenguas de las cuales hace parte la población muestra, en el que se indaga a cerca de varios aspectos sobre convivencia, centrándose especialmente en las cuestiones que hacen referencia al clima dentro del aula, y la resolución de conflictos en los centros escolares.

Respecto al clima escolar los investigadores evidencian que es en España donde mejor relación existe entre los alumnos, así mismo, en la relación entre alumnos y profesores son los alumnos españoles quienes mejor se llevan con sus profesores.

República Checa es el país en donde peor es esa relación; se evidencia así mismo que son los alumnos españoles quienes más acuden en busca de ayuda para la resolución de sus conflictos” (Gázquez, Pérez & Carrión, 2011).

Son los padres austriacos quienes más participan en la vida del centro educativo encontrándose en el lado contrario los padres Checos. “En cuanto a la colaboración de los

propios alumnos para mejorar la convivencia son los alumnos españoles los que alcanzan mayores porcentajes en la alternativa de respuesta”. (Gázquez, Pérez & Garrión, 2011, p. 53). Prácticamente en los distintos países destacan que son los docentes en intervención conjunta con los estudiantes quienes tienen que encargarse de la resolución de conflictos (Gázquez, Pérez & Garrión, 2011).

Proponen como siguiente paso:

La elaboración de programas eficaces para la implicación de padres y madres en la vida académica de los hijos formando también a los docentes que se encarguen de este contacto directo y haciendo también partícipes a los hijos en las diferentes actividades que se proponen desde el centro”. (Gázquez, Pérez & Garrión, 2011, p. 55)

En estas nueve (9) investigaciones se propone una ampliación de la categorización de convivencia escolar, como categoría principal en la investigación que se plantea. Se evidencian similitudes en las relaciones que se establecen desde lo escolar, social, y familiar. Estas investigaciones, hacen un llamado a indagar y trabajar un poco más el tema de la convivencia desde diferentes programas, metodologías y planes de acción que permitan contribuir a mejorar las buenas relaciones, ya que desde los estudios realizados, los procesos estudiados sobre la convivencia, se refleja la falta de relación que se establece a nivel familiar, escolar y social.

2.2 Investigaciones sobre representaciones sociales

Inicia el rastreo, a nivel nacional, con una investigación titulada: Representaciones sociales de estudiantes de ciclo tres sobre violencia en las instituciones educativas colegio María Cano, jornada mañana y el colegio Gerardo Paredes, jornada tarde. Munevar, Rodríguez y Vargas (2012).

El objetivo general es, identificar y describir las representaciones sociales que tienen los estudiantes de ciclo tres acerca de violencia escolar en las instituciones educativas distritales relacionadas.

Los investigadores reseñan 44 referencias bibliográficas y cibergráficas. Desde los referentes teóricos los autores realizan una aproximación en cuanto a las categorías abordadas en la investigación tales como: representaciones sociales, violencia y convivencia y conflicto escolar. El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo, teniendo como énfasis el diálogo con los actores (estudiantes), por medio del estudio de casos. Las técnicas de investigación utilizadas fueron: entrevista abierta semiestructurada, encuesta y cartografía social.

Los investigadores concluyen: De acuerdo a los propósitos de la investigación aducen que:

A partir del análisis se encontró que dentro de los tipos de violencia escolar identificados por los estudiantes predominan la violencia física y verbal que está relacionada directamente con el matoneo, es decir, la violencia ejercida entre pares de manera intencional, también reconocen otros tipos de violencia como la violencia psicológica y el vandalismo, aunque no identifican la violencia institucional, legitimando las relaciones de poder y autoridad, especialmente de los docentes. (Munevar, Rodríguez & Vargas, 2012, p. 4)

“Se identificó una divergencia entre los discursos y las prácticas de los estudiantes respecto a la violencia, pues por un lado, reconocen la importancia de la norma y el hecho de que los comportamientos son rechazados, pero por otro lado, legitiman y exaltan la violencia como un mecanismo de resolución de conflictos, lo cual se evidencia en el hecho de que los estudiantes han asumido en la escuela los diferentes roles de la violencia escolar: agresor, víctima y observador, desarrollándose

relaciones de exclusión y prestigio dentro de la violencia”. (Munevar, Rodríguez & Vargas, 2012, p. 4)

En cuanto a la relación de la violencia escolar con su contexto, los estudiantes no lo relacionan directamente, pero si identifican modelos y estructuras facilitadoras de la violencia que en el escenario escolar se asumen como mecanismos de defensa o legitimación. En resumen, los estudiantes del ciclo tres de las dos instituciones investigadas, consideran que la escuela es un escenario que permanentemente es violento. (Munevar, Rodríguez & Vargas, 2012, p. 4)

Otra investigación realizada para obtener el título de magister titula: Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia: Un estudio de caso. Realizada en la universidad de Antioquia – Medellín por Chaurra y Castaño (2011). Se plantea como objetivo general: Analizar las representaciones sociales de la violencia familiar y social manifestadas en los niños/as al producir textos escritos en el ámbito escolar.

Las investigadoras citan 102 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales realizan una aproximación y acercamiento al tema de la violencia; la representación y las representaciones sociales; pensamiento y lenguaje. La investigación es de carácter mixto: cualitativo-cuantitativo, con un abordaje específico en el estudio de casos. Durante la investigación se desarrolló: 1. Un análisis documental: diario de campo de la docente encargada de los casos, diagnóstico de la institución (análisis de contexto); 2. Talleres investigativos: relatos de experiencias, producción textual de esos relatos (herramienta central de la investigación); y, 3. Observación participante: recolección de elementos complementarios (actitud, aptitud, emociones, sentimientos, expresiones, etc.).

Las autoras luego de su investigación concluyen:

Las representaciones sociales de la violencia están enmarcadas principalmente por unas prácticas fenomenológicas que imprimen la estructura que toma la violencia y sus representaciones. Lo que quiere decir que para un niño o una niña tiene una incidencia más fuerte, en la conformación de sus representaciones sociales sobre la violencia, lo que acontece en su medio inmediato a nivel práctico (familia, barrio), que las formas hegemónicas provenientes de discursos fundamentados teóricamente, dados por instituciones como la escuela”. (Chaurra & Castaño, 2011, p. 223)

A pesar de las situaciones de agresión que acontecen a diario en el espacio escolar, niños y niñas no perciben la escuela como un contexto específico sobre el cual circulen situaciones que se asocian a las representaciones de violencia, por lo contrario los contextos familiar y barrial se convierten en los principales espacios sobre los cuales se realizan asociaciones sobre la violencia, niños y niñas relatan la violencia desde lo que viven en su cotidianidad familiar y barrial, continuidad que parece dar elementos de información que tienen mayor fuerza en la construcción cognitiva de la violencia. (Chaurra & Castaño, 2011, p. 223)

Una investigación en el ámbito internacional dentro del tema de las representaciones sociales publicada en la revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de educación, Salgado (2009) titula: Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. El objetivo general es describir, analizar e interpretar las representaciones sociales socioeducativas de un grupo de alumnos de educación media considerados agresivos, en el sistema de educación municipal de la Ciudad de Copiapó (Chile). El investigador reseña 27 referencias bibliográficas y cibergráficas, realizando una aproximación desde la violencia escolar, los agentes de socialización, el lenguaje y discurso como medio de expresión de las representaciones sociales en las intersubjetividades que se tejen a partir de la agresividad, la violencia y sus manifestaciones.

El autor utiliza en la metodología la investigación cualitativa, centrada en un estudio de enfoque hermenéutico. Utilizó la técnica de entrevistas en profundidad. De acuerdo a los hallazgos se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base, Por lo que arroja un procedimiento de carácter inductivo, utilizando un proceso de abstracción creciente.

Dentro de las conclusiones más globales el autor expresa:

Las experiencias tempranas juegan un papel fundamental ya que aportan la estructura básica de los procesos posteriores. Así, las experiencias de violencia, no solamente enseñan un repertorio conductual violento; sino que, además, modifican y dañan estructuras cerebrales, dejando profundos circuitos neurales recurrentes que se irán fortaleciendo en presencia de situaciones agresivas. (Salgado, 2009, p. 11)

La violencia reflejada en los alumnos debe ser considerada más que como una amenaza que debe ser eliminada, como una advertencia del camino que hemos elegido como sociedad, por lo tanto, todos aquellos que hemos elegido este camino tenemos una cuota de responsabilidad en brindarle a los jóvenes desprotegidos la oportunidad de desarrollarse y encontrar una meta real en su vida, tal como lo declaran los Derechos Humanos y por sobre todo nuestra Constitución Chilena. (Salgado, 2009, p. 11)

Estas tres (3) investigaciones en cuanto a Representaciones Sociales, nos da claramente una idea de lo que se piensa alrededor de algo, en este caso sobre violencia escolar. Es así entonces como niños y niñas pueden reestructurar el tema de la violencia escolar, sobre lo que ellos y ellas mismas creen, sobre cómo este tema de una u otra forma es llevado a la práctica y cómo los mismos niños y niñas pueden ser el reflejo de estas prácticas haciendo narraciones de lo que acontece alrededor de esas mismas representaciones sociales.

2.3 Investigaciones sobre violencia escolar

Dentro de los hallazgos bibliográficos más cercanos al tema de la convivencia se encontraron cinco. La primera, ubicada en el ámbito internacional titula: Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: Una perspectiva desde la educación en derechos humanos, Cárias (2010), realizada en la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán de Honduras. El objetivo general propone: Estudiar las formas en que se dan las prácticas de violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase.

La investigadora cita 69 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales realiza una aproximación por capítulos: 1. Violencia conceptos y modelos; 2. Prácticas de reproducción social; 3. Violencia escolar como práctica social; 4. Los derechos humanos en la prevención de la violencia escolar. La investigación se realizó por medio de un diseño cualitativo etnográfico de corte transversal. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: la entrevista semiestructurada, la observación cualitativa, grupos de enfoques (grupos focales), análisis cualitativo de contenido.

La autora concluye:

...entre esta población educativa hay un consenso general en cuanto al reconocimiento de las prácticas de violencia escolar, aunque en realidad no se perciba bajo esta dimensión, sino simplemente como prácticas violentas normales. Las prácticas de violencia escolar entre iguales se legitiman entre los/as estudiantes día a día, manifiestas a través de burlas, apodos, discriminación, exclusión, empujones e insultos entre otros. Las prácticas de violencia escolar entre iguales, tienen mayor recurrencia en los grados inferiores (primer y segundo nivel de ciclo básico), sin embargo, aunque en el tercer nivel del ciclo básico estas prácticas presentan un descenso gradual, aumenta su nivel de intensidad (las manifestaciones violentas son más significativas). (Cárias, 2010, p.123)

La segunda investigación internacional producto de un artículo publicado en la revista Iberoamericana de educación, de España, titula: Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, Díaz (2005). Se plantea como objetivos: Analizar tanto las situaciones de violencia entre iguales como la conciencia que tienen sus protagonistas al respecto; analizar desde una perspectiva ecológica las condiciones de riesgo y proyección de la violencia escolar; y, desarrollar desde el interior del espacio escolar, una propuesta de intervención que pueda modificar sus formas de convivencia.

La investigadora reseña 29 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales abordan el problema teniendo en cuenta el papel de los sujetos en el fenómeno de la violencia entre iguales, buscando desarrollar una propuesta que logre modificar sus formas de convivencia. Se plantean una serie de propuestas y resultados a partir de una serie de investigaciones sobre cómo prevenir la violencia desde la educación. En la introducción se propone que para prevenir la violencia escolar se debería actuar e intervenir desde: una perspectiva evolutiva y una ecológica. Luego plantea que según estudios científicos todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales. Propone las características de los agresores, dos situaciones en las que deben diferenciarse los estudiantes que son víctimas: la víctima típica o pasiva y la víctima activa. Más adelante habla sobre el papel de los compañeros frente a la exclusión y al acoso, así como las características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo, la exclusión escolar y violencia. El profesorado como víctima, violencia, género y sexismo cambios sociales y riesgos de violencia escolar. Estudios sobre prevención de la violencia escolar. Pueden agruparse en dos tipos las investigaciones sobre esto: las que se orientan específicamente contra el acoso entre iguales y las que se plantean como programas de prevención contra la violencia escolar o en general.

A partir de lo estudiado en el artículo se desprende como conclusiones que para prevenir la violencia a partir de las relaciones que se establecen en la escuela, es preciso:

Adaptar la educación a los diferentes cambios sociales, mejorar la calidad del vínculo educativo, desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos, romper la conspiración de silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia, enseñar a condenar toda forma de violencia, favoreciendo una representación que ayude a combatirla, favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Incluir actividades específicas dirigidas a prevenir la victimización. Prevenir la intolerancia y el sexismo. Educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores que se pretenden enseñar y la práctica educativa. Poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela, a una situación nueva. (Díaz, 2005, p. 25)

Otra investigación de carácter internacional del año 2011, publicado en la revista iberoamericana de psicología y salud, titula: Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. Su objetivo general plantea: Analizar la violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile). Los investigadores citan 31 referencias bibliográficas y cibergráficas, por medio de las cuales realizan un recuento sobre las diferentes perspectivas para abordar la violencia escolar, identificando paralelos por ser un estudio comparativo. La investigación fue de carácter cuantitativo. Como instrumento para la recolección de la información se utilizó el cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), el cual mide por medio de una escala de frecuencias las respuestas dadas al mismo; está compuesto por 29 ítems.

Los investigadores concluyen que “Los resultados indican que los estudiantes chilenos, en promedio, perciben los distintos tipos de violencia escolar medidos entre: ‘casi nunca’ y ‘algunas veces’”. (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro & Vargas, 2010, p. 20)

“Adicionalmente, en este estudio se realizó una comparación con una muestra de estudiantes de educación secundaria de centros españoles. Se observó que los estudiantes Chilenos perciben mayores niveles de violencia, en la mayoría de las variables, que sus pares españoles”. (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro & Vargas, 2010, p. 23)

“Se considera que la información aquí presentada complementa a la entregada por estudios previos y puede aportar a la generación de programas para prevenir y tratar la violencia escolar, adaptados a las necesidades de cada ciclo educativo y de cada tipo de establecimiento en Chile. (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro & Vargas, 2010, p. 23)

La cuarta investigación también de carácter internacional titula: La violencia escolar y la prevención del conflicto (Arellano, 2011), publicada en la revista ORBIS. El objetivo que se plantea es: Analizar la violencia desde una de sus posibles causas: la escuela; y, discernir en aspectos en relación con la violencia, la prevención del conflicto y métodos alternos de solución. Los investigadores reseñan 27 referencias bibliográficas y cibergráficas, por medio de las cuales analizan la violencia y en ella la escuela no sólo como reproductora de esta, sino como un espacio que permite el análisis de alternativas y búsqueda de soluciones. Describen situaciones y plantean la necesidad de buscar formas de acabar con los conflictos y de empezar por preparar a los docentes para ello. Realizan un análisis de la situación actual de la violencia en las instituciones educativas de Venezuela. Plantean de manera urgente la preparación en educación para la paz en lo docentes. Además, como prevención al conflicto se plantea la necesidad de educar docentes con el perfil de autonomía requerido para desarrollar capacidades que le permitan abordar el conflicto. Señalan métodos alternos de resolución de conflictos: la negociación y la mediación. Es un hecho que la violencia está en la escuela y que tiene dos vertientes.

La función del docente no está modelando el carácter social del educando para formarlo como un ciudadano que practique los valores de convivencia y que ejerza su autonomía con respeto por el otro. La conclusión del artículo:

“Es un hecho que la violencia está en la escuela y que tiene dos vertientes. La función del docente no está modelando el carácter social del educando para formarlo como un ciudadano que practique los valores de convivencia y que ejerza su autonomía con respeto por el otro. El docente debe dejar atrás la escuela tradicional y comprometerse con los cambios”. (Arellano, 2011, p. 20)

La investigadora considera necesario que en las escuelas venezolanas marcadas por la violencia se eduque al hombre como un ser reflexivo capaz de definir la razón de sus problemas y proponer soluciones por medio de consensos.

El docente debe dejar atrás la escuela tradicional y comprometerse con los cambios. Es prioritario en la escuela venezolana marcada por la violencia que se forme al hombre como un ser reflexivo que sepa definir las causas de los problemas y proponga caminos de solución a través del consenso y la búsqueda intencional, metódica y autónoma”. (Arellano, 2011, p. 20)

La última investigación sobre el tema de la violencia y también inscrita en el ámbito internacional titula: La Violencia Escolar un estudio en el nivel superior de la Universidad de Guadalajara, desarrollada por Prieto, Carrillo y Jiménez (2005).

En esta investigación se tiene en cuenta la problemática de violencia escolar y más específicamente de violencia entre iguales o bullying. en este sentido se tiene en cuenta que está problemática de violencia escolar parece ser vista por los estudiantes como algo normal, en donde no evidencia una conciencia clara de sus acciones ni de las repercusiones en ellos mismos y en sus compañeros. A partir de este problema se plantea el siguiente objetivo: Analizar tanto las situaciones de violencia entre iguales como la conciencia que tienen sus protagonistas al respecto y desarrollar, desde el interior del espacio escolar, una propuesta de intervención que pueda modificar sus formas de convivencia.

Los investigadores citan 32 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales hacen un análisis sobre la influencia de los fenómenos de la violencia en la escuela. Considerando los factores de tipo estructural y exógenos como elementos que influyen de manera significativa en las acciones de los sujetos. Considerando el concepto de violencia y la posibilidad de intervenir sobre este fenómeno. El estudio comprende dos fases:

El diagnóstico: en donde se tomó como muestra aleatoria 600 alumnos de todos los semestres, con estos se buscó identificar aspectos que se manifestaban entre pares en cuanto a lo físico, verbal y psicológico. para ellos se aplicó un instrumento en donde de manera anónima contestaban dando sus opiniones: “en torno a hechos que representan alguna de las prácticas previamente tipificadas de violencia que observaran en la comunidad escolar”. (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1034)

...en el instrumento se preguntó a los alumnos cuáles de las siguientes manifestaciones observaban en la escuela: insultos, agresiones físicas, amenazas, rumores o rechazo. Por otro lado, en cuanto a las circunstancias asociadas con su incidencia, se tienen los siguientes interrogantes del instrumento: ¿Por qué utilizas este tipo de actos? ¿Cómo te sientes cuando lo haces? ¿Cómo crees que se siente la otra persona que fue víctima? (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1035)

La segunda fase fue la Intervención, se llevó a cabo con un total de 50 estudiantes de sexto semestre de bachillerato de la escuela vocacional, se puso en marcha el taller: “Aprendiendo a vivir sin violencia”, se proporcionó un cuestionario donde identificaron las diversas manifestaciones de violencia que ellos observan y que se producen en la escuela. se utilizaron algunas técnicas como: registros de observación, videos y notas de campo.

En esta parte de la investigación, los autores encontraron:

...los alumnos con mucha facilidad identificaron su rol en situaciones de violencia, con base en las tres categorías establecidas: agresor, víctima u observador, mientras

que la mayoría de las formas de acoso entre iguales (bullying) en esos momentos era visto entre ellos como algo normal, a partir de dos construcciones: creen que es parte del “cotorreo” y de la “cartilla” (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1039)

Los investigadores concluyen que:

Un aspecto fundamental, producto de este trabajo, fue considerar que el fenómeno de la violencia que inicialmente era considerado como parte de la estructura fundamental de la vida cotidiana de los alumnos, después de la intervención fue identificado por ellos como una construcción social” (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1043)

Es fundamental implicar a padres y maestros en una propuesta antiviolencia dado que estos comparten gran parte de su tiempo con los jóvenes. Se requiere una implicación activa y participativa por parte de estos actores que permita construir una cultura que huya de recetas y de soluciones inviables... Es importante despertar una mayor conciencia del problema de la violencia escolar, particularmente considerando los roles que toman los involucrados. (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1043)

Estas investigaciones sobre violencia escolar, presentan un marco importante para la investigación que se desea realizar, porque es verificar con familias, docentes y estudiantes acerca de las representaciones sociales que se tienen en torno al tema de estudio y cómo se están asumiendo desde las estructuras familiares y escolar. Otro aspecto fundamental que nos muestran estas investigaciones sobre violencia escolar es la tendencia a la agresión por la intolerancia o por los parámetros educativos sexistas que se tienen en las comunidades y contextos donde se desarrollan las investigaciones de acuerdo a los roles que asumen las partes.

2.4 Investigaciones sobre formación ciudadana

Se encontraron dentro del tema de la formación ciudadana tres investigaciones. La primera dentro del contexto nacional, titula: Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. Ocampo, Mendez y Pavajeau (2008). Es un artículo que presenta reflexiones académicas fruto del trabajo docente de los autores con estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Se señala cómo, a partir de la realidad sociopolítica de América Latina, son necesarias miradas complejas sobre la ciudadanía, que, desde los escenarios educativos, permitan hacerle frente a las crisis de la región en general, y de Colombia en particular.

El objetivo principal: Dar cuenta de las reflexiones académicas que han orientado las acciones formativas del énfasis, y que han sido construidas a lo largo del proceso de consolidación del mismo, en el diálogo con las y los estudiantes, y con las comunidades educativas con las que hemos trabajado.

Los investigadores reseñan 25 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales se aproximan a consideraciones teóricas de la formación ciudadana. Exponen planteamientos que sugieren algunas reflexiones a considerar sobre el tema de formación ciudadana y los retos del quehacer psicológico en su aporte a la formación ciudadana en las instituciones educativas.

En un primer momento se presentan los aspectos que hacen pertinente la formación ciudadana, posteriormente, se realizan algunas consideraciones teóricas con respecto a la manera como ha sido comprendida a la luz del trabajo en el énfasis, dando prioridad a la idea de ciudadanía que interesa promover, así como a las implicaciones formativas que esta concepción trae consigo; como tercer y último momento, hacen referencia a algunos retos que la formación ciudadana le plantea al quehacer de psicólogos y psicólogas en las instituciones educativas.

Las autoras concluyen diciendo que:

...el quehacer de psicólogos y psicólogas en las instituciones educativas no debe centrarse en el desarrollo de actividades independientes a su cargo, sino que tiene que articularse a procesos participativos en los cuales, como lo sugiere González (2002), se abra paso a una “psicología capaz de acompañar las vicisitudes subjetivas de los procesos políticos y producir conocimiento de los procesos vivos que se expresan de forma permanente en el desarrollo de la sociedad” (Ocampo, Méndez & Pavajeau, 2008, p. 849)

Finalmente, las autoras puntualizan: “Al asumir los retos propuestos, el trabajo de psicólogos y psicólogas se constituye en un camino para dar cuenta del compromiso de la psicología con las realidades latinoamericanas y colombianas, en momentos de grandes crisis y fisuras de nuestras democracias”. (Ocampo, Méndez & Pavajeau, 2008, p. 850)

La segunda investigación producto de un artículo titula: Un modelo de formación ciudadana - Soportes de procesos de transformación social. La investigación surge como respuesta a la necesidad de dotar de un modelo metódico, integral y dinámico de formación ciudadana a la práctica social que desarrolla el CED (Centro de Educación para el Desarrollo) de UNIMINUTO. El reto surge en la medida en que se quiere construir un modelo de formación ciudadana pensado con y desde el ámbito universitario y a la luz de los criterios de responsabilidad social universitaria y de educación para el desarrollo.

Se plantea como objetivos: Generar un modelo conceptual y pedagógico que guíe la formación ciudadana como una apuesta ética y política de Uniminuto; y, diseñar una Caja de Herramientas que facilite el proceso de formación y dé pautas frente al manejo pedagógico de la formación. La investigadora cita 35 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las cuales revisó analítica y críticamente los postulados de algunos de los principales teóricos que de alguna manera se han acercado desde diferentes posturas al

concepto de ciudadanía y cómo se verá reflejado. Cada una de ellas aportó a la construcción efectuada en la investigación.

La investigación fue de tipo cualitativo por medio del análisis documental. A través de la revisión, análisis, deconstrucción y reconstrucción de textos (documentales, electrónicos y audiovisuales) relacionados con la formación ciudadana, complementado con la opinión de profesores y estudiantes, se formuló el modelo pedagógico de formación ciudadana. Las etapas del proceso: revisión bibliográfica inicial-análisis comparativo-definición y estructuración, validación del modelo y reajuste del modelo, Esto conllevó a que el proceso de formación ciudadana se estructurará: conociendo la realidad, cuestionando la realidad, emocionándose por la realidad, incidiendo en la realidad. “Para llevar a cabo el modelo planteado se partió de identificar algunos conceptos claves que lo sustentan y orientan como son: la ciudadanía, democracia, responsabilidad social, interculturalidad, no violencia, cohesión social, acciones ciudadanas, incidencia política”. (Morán, 2010 p. 14)

La autora concluye: “Se concluye que la formación ciudadana debe estar destinada principalmente a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorece el bienestar de la colectividad”. (Morán, 2010, p. 29).

Educar en y para la ciudadanía implica crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de dichos valores. Es por ello que la formación es un instrumento fundamental para el ejercicio de la democracia, porque no sólo debemos transmitir conocimientos o contenidos, sino generar procesos sociales que propicien la reflexión crítica del ciudadano en relación con su rol en la sociedad. (Morán, 2010, p. 30)

Se trata finalmente de aumentar los niveles de conciencia de los individuos frente a las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se entretienen día a día, de los efectos que éstas traen consigo para la dignidad humana y del papel que los

ciudadanos juegan en permitir o no que dicho andamiaje continúe tejiéndose desenfrenadamente o que, como autores principales de la construcción social de esa realidad, son capaces de modificar su rumbo”. (Morán, 2010, p. 30)

Dentro del contexto internacional encontramos la tercera y última investigación que titula: La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos, dicha investigación fue financiada por el ministerio de educación de Chile y publicada en la revista electrónica Educare. Muñoz y Torres (2014). El objetivo principal: Investigar la percepción de los estudiantes respecto de la formación ciudadana que, de acuerdo con el currículo escolar, deben recibir en la escuela; esto, con el propósito de detectar los problemas y desafíos que - de estas percepciones- se desprenden para el profesorado de historia y geografía en la educación general básica.

Los investigadores citan 22 referencias bibliográficas y cibergráficas, desde las que se aborda el papel fundamental que juega la escuela en la formación de la ciudadanía en una sociedad. Seguido de la importancia que le ha dado Chile desde el punto de vista curricular a la formación ciudadana. Y desde esta perspectiva desarrolla todo un recorrido. La metodología utilizada para llegar a identificar las percepciones de los estudiantes ha sido cualitativa y fenomenológica. La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por estudiantes de doce escuelas de educación básica de distintas dependencias administrativas, todas ellas pertenecen a la comuna de Concepción-Chile y atienden niños de ambos sexos con edades fluctuantes entre los 14 y los 15 años.

En cada establecimiento se trabajó en un octavo año básico elegido al azar y en las asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales. El instrumento para recoger la información fue la entrevista en profundidad del tipo semiestructurada. En total se realizaron 24 entrevistas (12 mujeres y 12 hombres; uno y una por cada establecimiento). Los estudiantes entrevistados fueron elegidos al azar, de entre aquellos que asistieron el día en que se efectuó la visita, previamente acordada con las autoridades del establecimiento.

Los resultados fueron organizados en dos grupos: “El primero reúne aquellas percepciones del estudiantado vinculadas a la formación ciudadana que reciben en la escuela. El segundo da cuenta de los principales problemas y desafíos que se desprenden del discurso de los estudiantes, para el profesorado de la especialidad”. (Muñoz y Torres, 2014, p. 238).

En las conclusiones se destacan:

Los hallazgos de la investigación confirman la distancia que existe, en materia de formación ciudadana, entre el currículo formulado y el ejecutado. Esto, porque si bien el currículo pre-escrito, a través de los programas de estudio, propicia y propone al profesorado la enseñanza de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas, en la práctica el personal docente no los incorpora en el aula, con una mirada ciudadana. (Muñoz y Torres, 2014, p. 243)

Los resultados obtenidos también sugieren que, a pesar de los esfuerzos ministeriales realizados durante las últimas décadas, los grupos de estudiantes siguen vinculando la formación ciudadana casi exclusivamente al ámbito político, lo que si bien es coherente con el enfoque minimalista, se contrapone al enfoque maximalista que se promueve desde el currículo escolar, retrotrayendo la situación al currículo promovido durante la dictadura. (Muñoz y Torres, 2014, p. 243)

Esta categorización de las investigaciones exploradas, nos muestra, la temática que se debe abordar e intervenir para prevenir precisamente los aspectos que van en contraposición de la convivencia escolar, y con esto todo lo que incurre en educación en formación ciudadana. Visto de esta forma, la formación ciudadana como se plantea en estas investigaciones, se debe promover desde las escuelas, con mecanismos claros y prácticos, que posibiliten hacer reflexiones sobre la violencia escolar, los conflictos pasajeros o históricos, sobre la manera en cómo se asumen dichos conflictos, cómo desde la educación en formación ciudadana se puede pensar en la transformación social y comunitaria. Un

elemento importante que se enmarca dentro de estas tres investigaciones es la figura del profesional en psicología, para la formación, promoción y prevención de todas las acciones que atenten contra la convivencia escolar, y es precisamente el hecho de propiciar alternativas plausibles y concretas en terminar de formar a individuos integralmente en cuanto al tema de la formación ciudadana, como elemento clave e importante para detectar situaciones problemas a fin del mejoramiento de la convivencia escolar.

3. Referentes conceptuales

Este capítulo se estructura en cuatro secciones, se realizará un acercamiento a los conceptos que se tienen sobre: representaciones sociales, convivencia, conflicto, comunidad educativa y formación ciudadana, que de una u otra manera permea a la convivencia escolar desde las aulas y que tiene una incidencia marcada desde lo familiar, lo comunitario y lo institucional educativo.

3.1 Un acercamiento a las representaciones sociales

Son varios los autores que hacen referencia al tema, sin embargo, antes de hacer una aproximación con respecto a los conceptos sobre las representaciones sociales, es importante hacer un poco de historia con respecto a las mismas. El concepto de las representaciones sociales, tiene sus inicios en la psicología social, considerándose precursor de las mismas al francés Emile Durkheim, quien introdujo el término representación colectiva, con la cual buscaba señalar conceptos elaborados socialmente y que fueron producidos en las mentes de las personas que en un momento determinado fueron víctimas por su entorno. Así entonces, las representaciones colectivas, comunican definiciones que han sido construidas desde la colectividad y que de una manera o de otra han sido atribuidos a las personas y sus acciones. Durkheim (2000): “Las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, pues ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto, lo que es diferente” (p. 50).

Algunos autores en la línea de Durkheim, consideraron que su propuesta consolidó importantes aportes para una clara concepción de la mente humana, se convirtió en una base sólida para la apuesta de Moscovici, quien desde la deconstrucción del término representación, realizó una comparación y analizó que no solo involucra lo meramente individual, sino que tiene un componente social, acercándose así al término representaciones sociales.

Las influencias teóricas que llevaron a Moscovici a plantear su teoría con respecto a las representaciones sociales, están fundamentadas en unas influencias que en definitiva dieron pasos al autor para establecer unos parámetros en su construcción, Araya (2002) las menciona así:

Emile Durkheim –ya visto–, y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (p. 20).

Para Durkheim, las representaciones colectivas, era una forma de imposición, ya que veían con la misma objetividad todas las cosas, es decir, la suma de ellas, haciendo posible como independientes aquellas situaciones de masas, que eran externas a las personas e individuos como tales, en las cuales no se tenía como especie de un control como tal. Esta situación fue refutada por Moscovici, quien pensaba que lo social no debía imponérsele a las personas, y no se podía ver como algo externo del ser humano, sino como una construcción social.

Con Lévy-Bruhl, se integra al cúmulo de las representaciones todo el ejercicio de creencias e ideas, basándose principalmente en la división de la sociedad: primitiva de la inteligencia y la reflexión” (p. 22), así como lo plantea Araya, la distinción es notoria y quizás lo que buscaba Lévy-Bruhl era poder entrelazar lo individual con lo colectivo, y en definitiva esto fue usado luego por Moscovici, quien empieza a tener otro elemento clave para sus apreciaciones y hallazgos, la parte social.

La psicología, empieza hacer su arribo al proceso investigativo emprendido por Moscovici en cuanto a las representaciones, y es desde ella donde se empieza a tejer todo el tema del lenguaje, como construcción de la reflexión y la inteligencia. Araya (2002) manifiesta: “No obstante, Piaget estudió la construcción de la representación desde su desarrollo individual-social y no desde su desarrollo social-grupal” (p. 23), así poco a poco

Moscovici fue dándole forma a su proceso, incluyendo lo que de una u otra forma dio aportes a sus ideales.

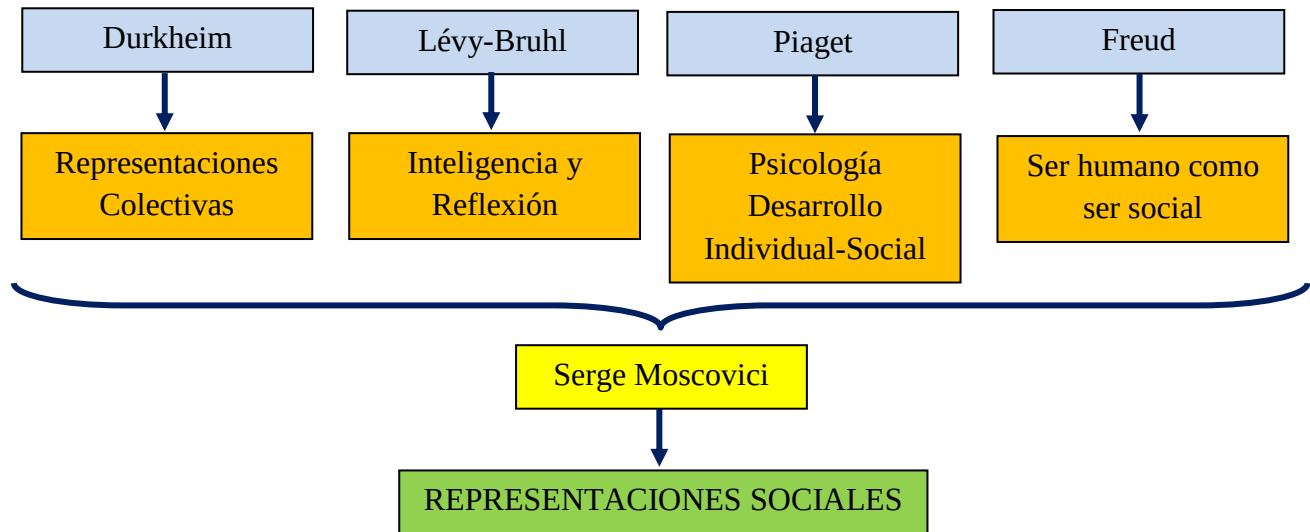
Por otro lado, el psicoanálisis freudiano, hace una aportación importante a las reflexiones pretendidas por Moscovici en cuanto al estudio de las representaciones, Araya (2002), cita a Freud en su obra ‘Sicología de las masas y análisis del yo’ escrita en 1921:

La sicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente “el otro”, como modelo, objeto, auxiliar, o adversario, y de este modo, la sicología individual es al mismo tiempo y desde un principio sicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (p. 23-24).

Es importante aclarar que en las reflexiones realizadas por Moscovici en cuanto a las representaciones, no se integra en su quehacer al inconsciente, el cual es el elemento preponderante en todo el sistema freudiano, no obstante, Moscovici toma un elemento clave en la propuesta de Freud, que iría más tarde a complementar su propuesta y reflexión, el hecho conductual, que va más allá del hecho comportamental, es decir, tiene un eco marcado en lo que respecta a los sentimientos, a las relaciones. Así lo afirma Araya (2002): “Toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (p. 24).

De acuerdo a lo anterior se esquematiza el surgimiento de las representaciones sociales así:

Figura N° 1. Surgimiento de las RS



Fuente: Elaboración de los autores con base en los conceptos proporcionados por Araya (2002).

Se conceptualizan las Representaciones Sociales así:

Araya (2002) la define: “Las Representaciones Sociales... constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (p. 11), con esta definición la autora pretende dar muestra de los componentes constitutivos de las representaciones sociales, haciendo especial énfasis en la parte de conocimientos y aprendizajes, es decir, lo que la persona construye desde su cognición, en donde se involucran aspectos relacionados con los pareceres, con las situaciones que se presentan desde la cotidianidad y que de una u otra forma marcan los espacios contextuales, desde las reglas que imperan ante situaciones propositivas o de rechazo. Para Moscovici (2003), las representaciones sociales es todo el conglomerado: estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas.

Por su parte Abric (2001) aduce: “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” (p. 13), este concepto,

inserta nuevos elementos para la investigación. En primera instancia muestra la interpretación, entendida como la explicación que se da en torno de una situación o de un asunto específico. Lo segundo tiene que ver con los procesos de las relaciones de las personas, y cómo desde estas relaciones se interpretan las mismas de acuerdo a la multiplicidad y pluralidad de los acontecimientos. Por último el concepto destaca la determinación de los comportamientos y sus prácticas, entendiendo con esto que la manera en cómo las personas explican algunas situaciones, está determinada o supeditada por lo que han construido de ellos a través de sus prácticas y conductas.

Moscovici (1979) conceptualiza: “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p. 27), este concepto, nos da una idea clara de lo que las representaciones sociales han hecho a lo largo de la historia, es decir, han estado y seguirán estando presentes en el ambiente, hacen parte de la cultura circundante de la cotidianidad, del medio, del contexto, de lo popular. El autor, hace énfasis en ‘la palabra, el gesto, el encuentro’, a lo que sumamos: interacción, oposición, emoción.

Jodelet (1986) por su parte manifiesta:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales representan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (p. 474)

Para esta autora, las representaciones sociales sustentan procesos validados desde la comprensión y la comunicación, aspectos importantes para dar sentido a lo que se interpreta, a lo que se ve, no quedándose solo en el pensamiento, sino trascendiendo la esfera mental, proporcionando poder organizar y establecer criterios específicos a la hora de ordenar lo que se tiene, así como las ejecuciones lógicas y mentales.

Raiter y otros (2001) manifiestan:

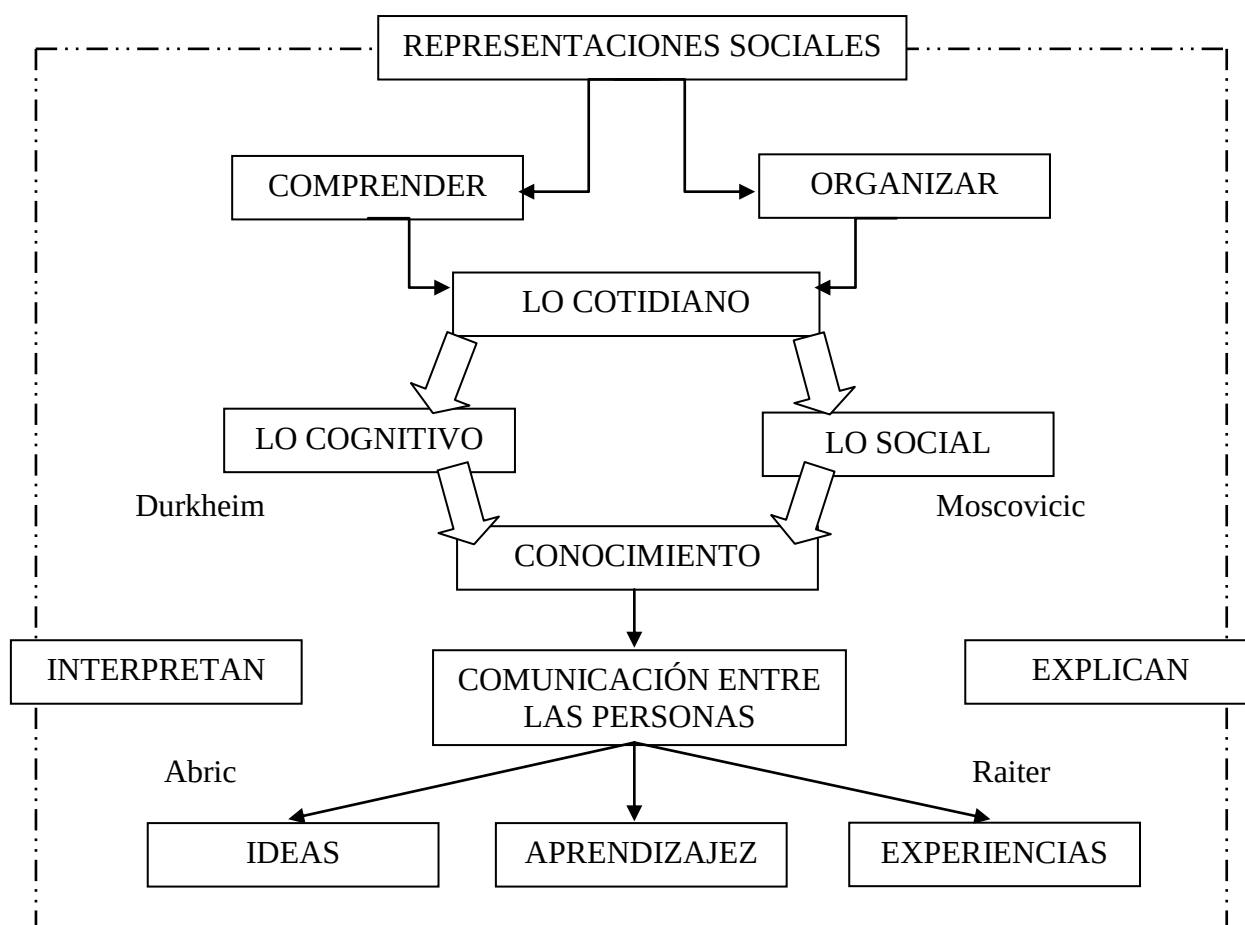
La representación social, es la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera... y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso. (p. 9)

El autor hace un acercamiento explícito acerca de lo que son las representaciones sociales, mostrando aquí que cualquier persona, de cualquier cultura o comunidad, puede tener un acercamiento a cualquier temática o evento, por medio de sus saberes empíricos o previos, de acuerdo a su experiencia.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, las representaciones sociales permiten por un lado, comprender y organizar lo cotidiano en cuanto a lo material y lo social en términos de conocimientos, haciendo las reelaboraciones pertinentes para los casos; por otro lado, hacen posible procesos de comunicación entre las personas de una cultura específica, ya que por medio de ésta, se pueden intercambiar ideas, aprendizajes y experiencias significativas de acuerdo a los saberes empíricos y/o acciones desarrolladas; y por último, interpretan y explican la realidad circundante de una cultura determinada. Esta definición se contrasta en Abric (2001) las representaciones sociales: 1. Posibilitan la comprensión y explicación de la realidad; 2. Tiene una relación profunda con los aspectos identitarios, guarda la especificidad innata de los grupos; 3. Guarda relación con los comportamientos y acciones (prácticas) de las personas; y, 4. Los aspectos justificadores, los cuales llevan al argumento y a la defensa de posturas cuando acontecen. Visto así: “Las representaciones sociales se convierten así, en una guía, una herramienta que orienta las acciones y las relaciones sociales, que determina de cierta forma todo el conjunto de anticipaciones y expectativas” (Abric, 2001, p. 13).

En aras de fortalecer el concepto de las representaciones sociales, y teniendo en cuenta los conceptos que a lo largo de la historia se han producido y se seguirán produciendo en cuanto al tema, al tiempo de analizar las dos grandes líneas de comprensión que muestran las definiciones, los autores de la investigación proponen un cruce en cuanto a los conceptos incorporados en líneas anteriores. Se propone entonces a Abric, Moscovici y Raiter, en la siguiente gráfica:

Figura N° 2. Entrecruce de los conceptos de las RS



Fuente: Elaboración de los autores con base en los conceptos de los expertos.

Hasta el momento se ha visto un poco de teoría relacionada con las representaciones sociales, pero cuáles son sus funciones, cuántos tipos existen, por qué es importante

estudiar las representaciones sociales y sobre todo desde el ámbito educativo. En las siguientes páginas se intentará dar respuestas a estos cuestionamientos, haciendo algunas precisiones teóricas de los autores estudiados e involucrando a otros que de una u otra forma han contribuido al estudio de las RS.

En la gráfica anterior se ha visto que las representaciones sociales después de un período corto de evolución han pasado de organizar y comprender el conocimiento de lo cotidiano, desde lo cognitivo y lo social, a interpretar, explicar y comunicar ideas, aprendizajes y experiencias, desde la palabra, desde las mismas relaciones sociales, respondiendo de esta manera a unas funciones específicas, las cuales posibilitan su actuar. Estas funciones como las menciona Abric (2001) son: “funciones del saber..., funciones identitarias..., funciones de orientación..., funciones justificadoras...” (p. 15-17).

Las funciones del saber, están mediadas por el conocimiento, por los aprendizajes que se construyen en la cotidianidad, que se evidencian por la palabra de las personas e individuos que conviven en ella, desde sus propias formas y “jergas”, por lo que se ha llamado también cultura, Abric (2001), lo señala como: “El saber práctico de sentido común” (p. 15), es decir, todos y todas lo entienden, no es necesario ahondar en términos científicos, ni “rebuscados”, sólo con la palabra es suficiente para comprenderlo y aprender. No obstante, el mismo Abric (2001), señala: “el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber «ingenuo»” (p. 15), que en sus propias palabras como ya se ha dicho en el análisis del esquema han permitido explicar y entender lo que sucede en la cotidianidad, dicho de otra manera es la posibilidad de hacer posible la comunicación social.

Seguidamente las funciones identitarias. Al expresar este término nos remitimos a la parte de la identidad, desde lo cultural, desde lo social, desde lo personal, en palabras de Mugny y Carugati (1985), citados por Abric (2001) “las representaciones tienen también por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social... (permiten) elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de

normas y valores sociales e históricamente determinados” (p. 15); ésta premisa, nos lleva a pensar que no todas las comunidades, no todas las sociedades son iguales (por supuesto las personas, no lo son), lo que permite hacer procesos de separación desde este enfoque o función identitario.

Funciones de orientación. Estas funciones son las que de una u otra forma determinan hacia donde van las representaciones sociales, cómo se mueven en la cotidianidad, se pudiera decir ‘determina sus prácticas’. Para Abric (2001) “La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina” (p. 16), es decir, está marcada dentro de una sociedad y puede desarrollarse de generación en generación, en palabras del mismo autor, de acuerdo a la misma naturaleza con la que ha sido elaborada por la persona la representación social (Abric, 2001).

Por último, las funciones justificadoras. Estas funciones permiten de una u otra forma hacer valer ‘la palabra’, pero más allá de esta, también justificar los comportamientos o conductas que se generen desde la misma. Estas funciones, se nutren de las funciones anteriores, hay una marcada tendencia a realizar justificaciones nocivas a la integridad del otro o de los otros, en palabras de Abric (2001), sería: “La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede –como los estereotipos– pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (p. 17). Para el caso que nos ocupa en la investigación es importante ver y estudiar el tipo de relación que existe entre lo que se piensa en cuanto a la representación social y la práctica que se realiza.

Empero, otros autores como Jodelet (2002), citando a Sandoval (1997), señala que las funciones de las representaciones sociales están dadas por: “la comprensión..., la valoración..., la comunicación... y la actuación...” (p. 37), haciendo solo un acercamiento a lo que plantea Abric, pero con el sentido básico de comunicar lo que se piensa, lo que se

cree. Para la autora las funciones denotan un sentido de poder intercambiar desde la cotidianidad por medio del lenguaje verbal los diferentes códigos lingüísticos.

Estas funciones tienen relaciones directas desde su connotación: La comprensión, supone pensar todo lo que pasa en el mundo, a su vez, las mismas relaciones como tal –en su cotidianidad–, lo que acontece; por su parte la valoración, tiende a permitir realizar una evaluación de lo que acontece, de los hechos en sí mismos; la comunicación –factor determinante–, involucra el hecho de las relaciones de las representaciones sociales en sí mismas, desde la forma en que se abordan, ya sea porque nacen –se crean–, o a partir de ellas se hacen nuevas –se recrean–; la actuación, que en sí misma está establecida por las mismas representaciones sociales, según el caso. Jodelet (2002) concluye afirmando: “Es así como a partir de las representaciones sociales, las personas producen los significados que se requieren para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social” (p. 38).

Pérez (2003), añade dos funciones más, las cuales a su juicio manifiesta, tienen estrecha relación con las esbozadas:

“Función Sustitutiva: Las representaciones actúan como imágenes que sustituyen la realidad a la que se refieren, al tiempo que participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad” (p. 19). En esta función expresada por Pérez, se muestra el sentido del saber una vez más –como función–, pero en este lugar desde las imágenes que de una u otra forma sustituye en la cotidianidad la realidad, haciendo desde el lenguaje no verbal, la construcción del conocimiento.

“Función Icónico-Simbólica: Permite hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social, a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De tal modo ellas actúan como una práctica teatral, recreándonos la realidad de modo simbólico” (p. 19-20). Esta función, se asemeja mucho a la anterior, pero esta involucra un componente que no se había visto y es todo lo que tiene que ver con lo teatral, que desde las mismas representaciones sociales se tiene –en ocasiones– la noción que la vida, la realidad viviente

es un teatro, una práctica teatral, evidenciado en la gamma de simbolismos e imágenes que se construyen, se complementan, se interrelacionan en toda la comunidad lingüística social.

Pérez (2003), citando a Páez (1987), realiza una caracterización de las funciones que cumplen las representaciones sociales, como la expresión natural vivida en la cotidianidad, en la realidad donde se mueve:

1. Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
2. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivizando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
3. Construir un ‘mini-modelo’ o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
4. El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos. (p. 20).

Como hemos visto las representaciones sociales son un instrumento valioso en las comunidades en cuanto a los procesos comunicativos se refiere, pero ¿Por qué es importante estudiarlas? ¿Por qué las representaciones sociales pueden constituirse en propósitos claves dentro de una investigación? ¿Por qué es importante el estudio de las representaciones sociales que se tienen sobre conflicto y convivencia en una comunidad educativa?

Las representaciones sociales, circundan en las comunidades, son el ir y el devenir cotidiano de las gentes, no importando la clase social, ni ningún otro tipo de distinciones, porque todos los seres humanos –en toda su complejidad–, recibimos reacciones funcionales –estímulos– diferentes, que con el dinamismo del mundo se van generando cambios en el contexto. Al respecto Raiter (2002) manifiesta: “Los seres humanos no nacieron ni nacen todos en el mismo momento... esto hace que reciban estímulos

lingüísticos diferenciados... -quienes... condicionaran de algún modo su propia percepción y construcción de representaciones” (p. 14).

El autor deja ver que las generaciones en sus diferentes momentos reciben unas reacciones funcionales que de una u otra forma son diferentes de acuerdo al tiempo de desarrollo y que además están proporcionados de ciertos códigos y estereotipos marcados por el entorno, por el contexto en que se encuentran, condicionados además por el tiempo, generando con esto procesos diferenciados en cuanto al conocimiento y los aprendizajes, en tanto a las aprehensiones y sensaciones del mismo constructo de las representaciones. En consecuencia, Moscovici (1979) afirma: “Una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos”. (p. 41)

A su vez el mismo Raiter (2002) afirma: “Los seres humanos no tienen todos los mismos intereses –al menos en una sociedad dividida en clases– y los deseos, ambiciones, sentimientos de necesidad, etc., condicionan los deseos la construcción de imágenes y la percepción” (p. 15). Esta afirmación del autor, recuerda los estereotipos, impregnados desde la individualidad, pero las dinámicas de los entornos los hacen sociales, demostrando con esto que cada persona a nivel individual tiene sus propias percepciones y códigos en cuanto a una situación en específico. Por ejemplo, para el caso del conflicto, muchas personas lo verán como algo negativo o un modo de violencia, sin embargo, el mismo conflicto para otras personas, será una oportunidad de llegar a establecer vínculos para vivir con... lo que se convierte en una manera práctica de comprender cómo por medio de una situación dos o más personas construyen estereotipos diferentes.

Por otra parte hay que tener en cuenta que todas las representaciones sociales posibilitan de una manera u otra la formación de la comunidad, la formación de la sociedad, supeditada en los mismos estereotipos que subyacen en la cotidianidad desde las representaciones individuales, pero también desde las representaciones sociales, al respecto Raiter (2002) infiere: “...representaciones individuales pueden convertirse en sociales y

viceversa... no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales... las sociales sí pueden convertirse en individuales” (p. 15), lo que se convierte en una razón más para su estudio y reflexión. Las representaciones sociales por su amplitud, serán determinantes a la hora de establecer: comunicación, creencias, conocimientos y conexión entre las apuestas demarcadas desde lo individual. Raiter (2002), termina afirmando: “Las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales” (p. 15).

En efecto, Moscovici (1979) manifiesta: “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es ó que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (p. 39). El autor muestra una razón más por la cual estudiar representaciones sociales, no hay una verdad absoluta, pues los cambios proporcionados por las dinámicas de los entornos y generaciones agregan o modifican según el caso los estereotipos que se tienen con respecto a una situación específica. Así para el caso del conflicto y la convivencia, siempre habrá novedades, sea porque se proporcionarán nuevos elementos para el tratamiento del conflicto o una nueva forma para su resolución; y para la convivencia, las prácticas compartidas, recreadas o simplemente la promoción de la misma, proporcionarán elementos fundamentales para su aplicación, ejecución y desarrollo.

Como se ha indicado, la comunicación juega un papel importante para el estudio de las representaciones sociales, de hecho, se pudiera afirmar que es lo más importante, desde luego acompañado este componente por todo el proceso de construcción de conocimientos y aprendizajes que se obtienen por los estereotipos sociales que se desprenden de dichas representaciones. Al momento de establecer la comunicación desde las relaciones, se comparten los códigos y las creencias que se tienen en las comunidades lingüísticas y como se ha afirmado no importando la clase social del entorno. Estas representaciones se deben compartir y el modo más preciso es por medio de la comunicación, al respecto Raiter (2002) afirma:

Los miembros de una comunidad lingüística, de cualquier comunidad lingüística, necesitan compartir representaciones y –dado que las producciones lingüísticas de los otros miembros, de todos los miembros, de todos los miembros de una comunidad lingüística funcionan como estímulos para la formación de imágenes–, de hecho, las comparten (p. 19).

Teniendo en cuenta lo anterior y haciendo reflexiones internas y externas de lo que ha significado las representaciones sociales a la psicología social y al mismo conglomerado lingüístico en general, hay que destacar que de cierto modo las representaciones sociales han posibilitado fluidez y dinamismo a todos los procesos sociales, haciendo unos aportes fundamentales en torno a las explicaciones del sentido común. Al respecto Moscovici (1988), citado por Pérez (2003), realizan una descripción de la tipología acerca de las representaciones sociales, destacando:

1. “Representaciones hegemónicas: les es típico un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim” (p. 6). Este tipo de representaciones de alguna forma refleja coerción al interior de los grupos –de acuerdo a la definición establecida en las representaciones colectivas–, de una u otra forma alguien del grupo ejerce un tipo de control sobre los otros miembros, generando en cierto sentido solo ideas sociales que son influenciadas por quien tiene el poder. Estas representaciones hegemónicas a nuestro juicio serán generadoras de “conflicto”, puesto que en algún momento una persona de ese grupo o sociedad, les hará frente a las influencias y al mismo poder que se ha adquirido.

2. “Representaciones emancipadas: no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre grupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social” (p. 6). Este tipo de representaciones sociales mantienen estrecha similitud con lo que plantea el mismo Moscovici, por cuanto su nacimiento u origen dependen de todos los miembros de grupo –su voz–, cuenta, la construcción es generada desde las mismas vivencias y experiencias cotidianas que tiene el sujeto social dentro de su grupo o comunidad, por lo

tanto, posee innatamente el sentido de la interacción, de esa construcción que se da por medio de la sociabilidad con el otro, con la otra. En estas representaciones emancipadas, no se imponen ni se imparten estereotipos, simplemente se elaboran y se conciben como una producción social, en tanto son construidas por todos y cada uno de los miembros de la comunidad, del grupo, de la sociedad.

3. “Representaciones polémicas: surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresa formas de pensamiento divergente” (p. 6). Este tipo de representaciones, es quizás el que más se visibiliza en las comunidades educativas y puede ser una arbitrariedad decir en todas las sociedades y grupos, ya que por un lado no hay consenso ante cierto tipo de situaciones, pero por el otro lado en la sociedad y los grupos siempre habrá y se posibilitará grados de conflicto y controversia, por la misma situación de interrelación con los y las demás. Los autores presentan este tipo de representación final, para reflexionar en torno a lo que se visibiliza en la cotidianidad, para hacer lecturas rigurosas de lo circundante, de las experiencias, de lo que se vive y se expresa en el día a día.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta las posturas de Moscovici y Abric, se puede sintetizar que las representaciones sociales son una construcción mental, son el sentido común, esa forma de actuar y percibir acerca de algo, de lo que cada uno piensa, que no sólo involucra lo individual sino también lo social porque hacen parte de lo cotidiano, del gesto, la palabra, el encuentro, la interacción, oposición y la emoción. Las RS permiten explicar el mundo, siendo este algo no estático sino algo cambiante y que según las dinámicas o entornos agregan o modifican estereotipos con respecto a una situación o asunto específico.

En tanto, las RS se pueden expresar en los estereotipos individuales y colectivos de un grupo o una cultura en específico. Al respecto, nos identificamos con la postura que asume Moscovici cuando plantea que las RS son la agrupación de varios elementos que

posibilitan el entrecruce del encuentro, la palabra, el gesto y con ello la vivencia de la experiencia en torno a la creación de nuevos conceptos y vocabularios que circulan entre individuos y sociedades muy diversas. Al ser conscientes de estos elementos como base fundamental, se considera que las creencias y opiniones de estas personas y gentes (grupos), posibilitan en palabras del mismo Moscovici (1979) mostrarnos que: “a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (p. 39).

Sin embargo, esta identificación con los autores citados, nos lleva a analizar de cerca la postura de Abric, porque a nuestro juicio complementa los planteamientos de Moscovici, cuando interpela que las RS funcionan como un sistema de interpretación del mundo físico y social en el cual viven los individuos y las sociedades, y así muestra las funciones de las RS, desde ese mismo sentido de interpretación de la realidad que en últimas determina las prácticas y los comportamientos en los diferentes contextos. Al mismo tiempo, las funciones planteadas por el autor: justificadoras, del saber, de orientación, identitarias, permiten construir formas y jergas (de acuerdo al contexto), así como la identidad propia (cultural), influyendo en la consolidación de determinadas RS de generación en generación, hasta el punto de poder justificar y perpetuar la diferenciación social.

Finalmente, Moscovici y Abric, plantean elementos que determinan la conceptualización de las RS para el caso que nos ocupa; por un lado, permiten a los individuos y grupos sociales organizar su mundo social desde el pensamiento y las experiencias que reúnen: conceptos, vocablos, estereotipos, conductas, como fuentes de conocimientos, los cuales se van reelaborando por las dinámicas de los contextos; y por el otro, la posibilidad de explicar la realidad (contexto) y por esto la comprensión de la misma por medio de la comunicación entre las personas de una cultura y otra, posibilitando interactuar con las experiencias y prácticas en los diferentes entornos físicos y sociales.

3.2 Sobre convivencia

“Con la luz, con el aire, con los seres. Vivir es convivir en compañía. Placer, dolor: yo soy porque tú eres”. J. Guillén.

En la actualidad, el tema de la convivencia escolar ha cobrado una connotación muy importante por todas las manifestaciones de conflictos que se presentan en las escuelas, con alta influencia de los procesos violentos que se traen de las familias y las comunidades, es así como en: aulas, patios, baños, en fin, todos los rincones destinados para uso de estudiantes y maestros en las instituciones educativas, se generan procesos relacionados con los conflictos.

Para el caso colombiano, el tema se ha orientado en trabajar en las instituciones educativas a través de programas de promoción de la convivencia, a las reconstrucciones y resignificaciones de los Manuales de Convivencia, hoy llamados en muchas instituciones educativas ‘Acuerdos o Pactos de Convivencia’, augurando con esto, la posibilidad del diálogo, del encuentro, del ponerse de acuerdo y cumplir con ciertos compromisos que se generan en el trámite de las mismas situaciones presentadas.

Así mismo, se ha tenido que dar una mirada a los Proyectos Educativos Institucionales, para que se transversalice a través de las mismas estrategias que contribuyan al mejoramiento de la sana convivencia escolar desde todos los aspectos.

A nivel de la convivencia diferentes autores/as, proponen conceptualizaciones que, aunque son miradas personales e individuales, llevan a pensar que el fin es el mismo ‘Vivencia Con...’.

Simultáneamente, los gobiernos de turno, se están dando a la tarea de producir materiales y metodologías que establezcan en las instituciones educativas manuales que contribuyan desde las conceptualizaciones abordadas, pero también desde algunas acciones al mejoramiento del ambiente escolar, entendido como un ambiente en donde me pueda

desarrollar libremente, bajo el respeto y la responsabilidad que tengo de mí mismo, del otro, de la otra, como parte del entorno donde me muevo en la cotidianidad.

La Guía Pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para la Convivencia Escolar #49, define la convivencia escolar así:

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. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 25).

La acción de vivir en compañía de, supone una interrelación con el otro y la otra, desde una perspectiva de comunicación, diálogo, intercambios, desacuerdos, esto posibilita de una u otra forma el hecho de poder desarrollarme con los otros y con las otras desde una perspectiva de convivencia, desde la armonía y la forma de establecimientos de paz. Para el ejercicio pleno ‘vivir con...’ se propone un programa por la convivencia, el cual incorpora cinco ejes que posibilitan el mejoramiento del clima en forma general para la convivencia escolar: “el clima relacional, el clima educativo, el clima de seguridad, el clima de justicia y el clima de pertenencia” (Tuvilla, 2004, p. 33).

El clima relacional, tiene incidencia en lo social, así entonces se presupone que este hace parte de todos los componentes de relaciones, es decir, en donde hay cualquier tipo de interacción, incluyendo procesos de participación y de democracia.

El clima educativo, tiene una incidencia concreta en torno a lo que se mueve en la comunidad educativa, lo que traduce una interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidad en general, apuntando asertivamente al bien-estar individual y colectivo, enfoque claro para la perspectiva de convivencia escolar.

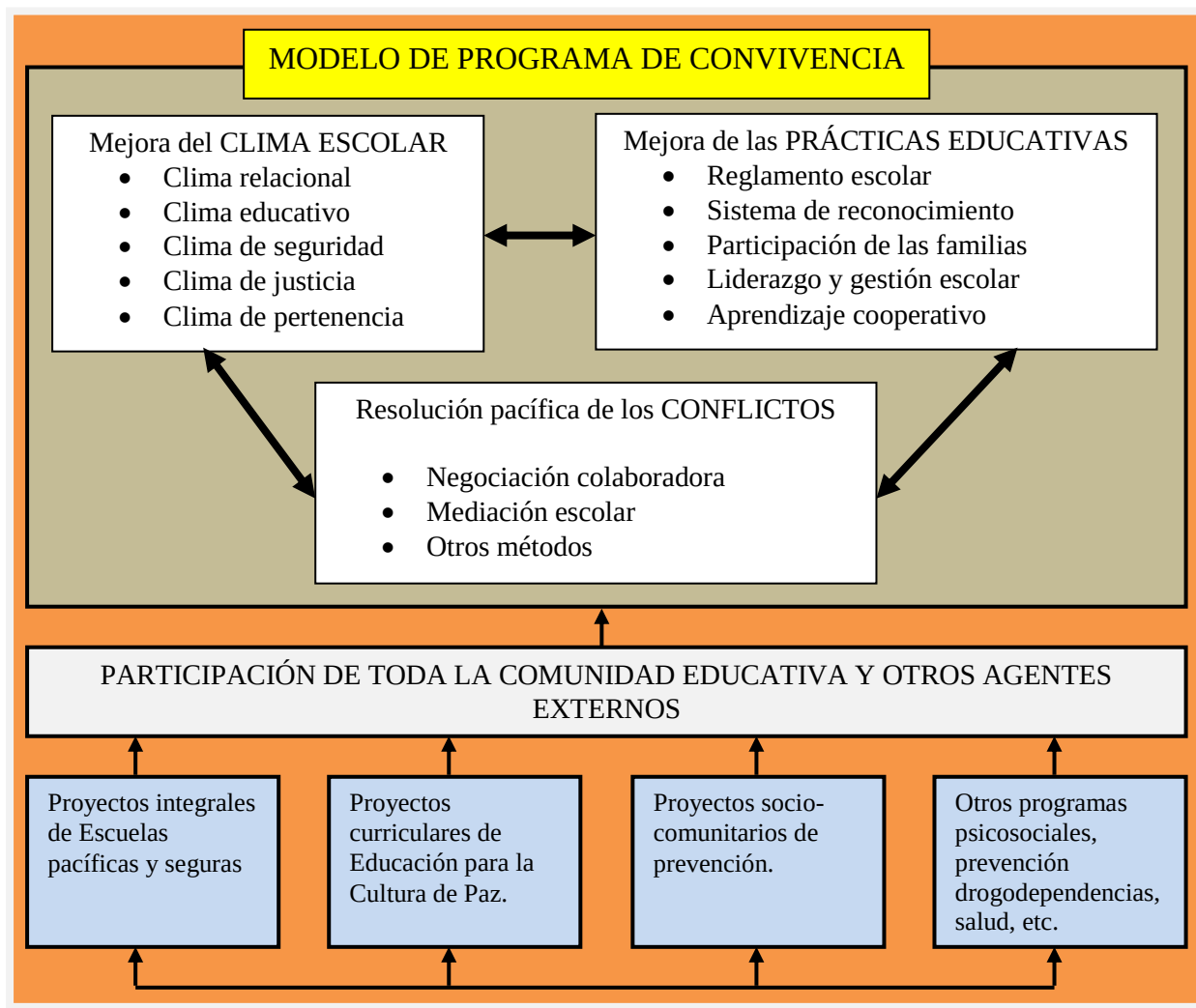
El clima de seguridad, se refiere al establecimiento de la tranquilidad y el orden, no vistos desde procesos conductistas, sino desde modelos constructivistas-sistémicos que propendan al aprender haciendo, por medio de campañas y acciones de promoción y prevención de todo lo relacionado con la violencia y los conflictos.

El clima de justicia, muy relacionado con el anterior, por cuanto, posibilita repensar las reglas y normas que se tienen al interior de la escuela por medio de los manuales de convivencia –si existen–, pero no unas reglas o normas que señalen, denigren, opriman, en fin, deben ser normas básicas.

El clima de pertenencia, el cual se construye por la solidez de los climas anteriores, sin embargo, la pertenencia tiene una connotación de cuidado, de protección de amparo, el clima de pertenencia debe ilustrar a estudiantes, maestros, directivos y en fin a toda la comunidad educativa a velar por el cuidado individual y colectivo de términos incluyentes dentro de la convivencia escolar, tal como: la paz, la solidaridad, la cultura cooperativa, el diálogo cultural, los saberes previos, el respeto, en definitiva, todos esos procesos que propendan por la unidad y el cumplimiento de los objetivos propuestos por la comunidad educativa.

Tuvilla, por medio de su modelo de programa de convivencia, muestra cinco ejes para el mejoramiento del clima escolar, entre los que se encuentran: el relacional, el educativo, el de seguridad, el de justicia, el de pertenencia, los cuales influyen linealmente en la mejora de las prácticas educativas, de acuerdo al contexto-escuela donde se pretenda implementar el programa, sin embargo, considera que dentro de las prácticas que se pueden mejorar, se encuentran: todo lo concerniente a los acuerdos escolares, más participación a la familia como eje central de los procesos educativos, la situación del liderazgo en las escuelas, así como la posibilidad de gestión y desde luego, el aumento del aprendizaje colaborativo.

Figura N° 3. Modelo de programa de convivencia



Fuente: Tuvilla (2004, p. 33).

Toda ésta linealidad basada en el mejoramiento del clima escolar, como de las prácticas educativas, influyen en la resolución pacífica de los conflictos, mejorando los mecanismos de negociación colaboradora y la mediación escolar, sin descuidar las otras acciones que se desarrollen en las escuelas que permiten vivir en convivencia.

Para el cumplimiento del programa de convivencia, Tuvilla, deja ver en la gráfica que esto no puede hacerse solo desde los actores de las escuelas, sino que debe tener una

participación asidua, corresponsable y mediada por cada uno de los procesos de toda la comunidad educativa, incluyendo las instancias que aseguran la integridad y los derechos humanos de todas y cada una de las personas de la sociedad, entonces se habla de las instituciones públicas que garantizan el bien-estar y seguridad de todos los ciudadanos y las ciudadanas.

El Programa de Convivencia Escolar propuesto por Tuvilla, se sustenta en la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1989), citada por López (2014) quien manifiesta:

Desde este modelo, el fenómeno... de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de las dinámicas relacionales de la escuela, que guardan con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. (p. 2)

La teoría ecológica propuesta tiene una incidencia desde lo individual, que trasciende al plano de las relaciones, incluyendo lo comunitario y en esa medida un establecimiento más amplio, el plano social. Entendido así el modelo ecológico con los planteamientos de Tuvilla se relacionan con los ámbitos básicos de actuación de la persona, así entonces, los planos: individual, familiar y escolar.

Esta teoría, plantea la influencia de diferentes ambientes en el desarrollo y formación de los individuos. De esta manera, propone un modelo ecológico basado en un conjunto de estructuras o niveles que dependen unos de otros y requieren de participación y comunicación entre ellos. Estos niveles se han denominado: Microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Donde el microsistema, hace referencia al contexto más inmediato donde se desarrolla el individuo, la familia; el mesosistema, conformado por otros entornos inmediatos donde actúan las personas, estos son: los servicios de salud, el municipio, asociaciones estudiantiles, grupos deportivos entre otros; el exosistema, que lo compone la comunidad más próxima al individuo después de la familia en este caso la escuela, lugar que contribuye al desarrollo intelectual, social y emocional; y, el

macrosistema, visto como el contexto que comprende el ambiente ecológico que avanza mucho más allá de las formas de organización social, estilos de vida, creencias, que prevalecen en la cultura.

Simultáneamente, el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS), plantea que la convivencia busca:

1. Conciliar y crear puentes entre culturas y pensamientos diversos para prevenir la violencia; 2. Hacer de nuestra presencia en el mundo una opción responsable, plural y solidaria a partir del reconocimiento de las identidades y de las diferencias...; 3. Defender y aceptar el ejercicio de los derechos humanos en toda su integridad. (Escuelas de Paz y Convivencia, 2005, p. 12).

El buen trato es un elemento esencial para el abordaje de la convivencia. Al respecto el Secretariado Nacional de Pastoral Social, afirma:

El buen trato es la consecuencia de reconocer que somos semejantes, es decir, que tenemos los mismos derechos y oportunidades, el mismo valor y dignidad. Por eso, si comprendemos el valor incalculable de la vida, asumiremos una actitud de profundo respeto, no solo hacia nosotros mismos y los demás, sino también hacia aquellas otras formas de vida. (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2002, p. 33)

Por lo que se puede inferir: la convivencia es, ‘vivencia con...’. En otras palabras, el buen trato desde la familia, desde la comunidad, es determinante para el establecimiento de las buenas relaciones en la escuela y más aún en toda la comunidad educativa.

Por otro lado, para la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) la convivencia es un:

Proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado ‘ideal’ determinado. (Documento marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de Bogotá Humana, 2014, p.17)

Este ejercicio de la convivencia, presupone desde la SED un enfoque basado en la estructura del ser, que se rige por unos principios, acuerdos, normas, que posibilitan y establecen de cierta forma “límites”, a la hora de hacer abordajes de relación, en tanto, todo proceso de convivencia se caracteriza porque no es estático, sino dinámico; no es de momento, sino constante; no es de un escenario único, es cotidiano, lo que genera otras connotaciones de vida: la familia, la escuela, la comunidad, los escenarios posibles donde se mueve el ser humano.

Por su parte, el MEN (Ley 1620/13), entrará a enfatizar esos escenarios posibles para que dentro de todo el territorio nacional y especialmente en las escuelas, centros e instituciones educativas, se empiece a asumir un verdadero Sistema Nacional de Convivencia Escolar, haciendo posible esto desde cinco (5) principios básicos: participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad.

El principio de participación:

En virtud de este principio las entidades y establecimientos educativos deben garantizar su participación activa para la coordinación y armonización de acciones, en el ejercicio de sus respectivas funciones, que permitan el cumplimiento de los fines del Sistema... garantizar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de estrategias y acciones que se adelanten dentro de los

mismos en el marco del Sistema”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley 1620, 2013, p. 3)

Este principio es importante porque permite promover la confianza, la creatividad, la acción dentro de los escenarios escolares. La participación contribuye a comunicar las ideas y sentimientos que tengo frente al ideario de la convivencia, de las formas múltiples para su abordaje, desde la democracia y la igualdad.

El segundo principio es el de corresponsabilidad, al respecto se dice:

La familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado son corresponsables de la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes desde sus respectivos ámbitos de acción. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley 1620, 2013, p. 3-4)

Hablar de convivencia escolar, es dejar ver que muchas de las acciones de conflicto y de violencia que se dan dentro del ámbito escolar se generan o tienen su trascendencia en la familia y la sociedad. Es deber de estas estructuras, la formación integral del ser humano, del niño, la niña, el adolescente, con bases sólidas fundadas en la ciudadanía, la prevención de los conflictos (desde el diálogo, la comunicación) y la promoción a gran escala de la convivencia.

El tercer principio, la autonomía, La Ley 1620 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) es clara cuando infiere: “Los individuos, entidades territoriales e instituciones educativas son autónomos en concordancia con la Constitución Política y dentro de los límites fijados por las leyes, normas y disposiciones” (p. 4). La autonomía supone independencia, potestad, iniciativa; no obstante, está supeditada por unos límites –como lo expresa la misma ley–, que garantizan ‘en cierto modo’, el

establecimiento de las normas y leyes para la convivencia, por el contrario, sería un caos – cada quien hace lo que quiere, en el momento que lo desea–.

Como cuarto principio se presenta la diversidad:

El sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes (MEN, Ley 1620, 2013, p. 4).

Se podría concluir este principio con el término ‘incluyente’, como referencia de lo que explica la ley. La ley propone que, dentro de los procesos de convivencia escolar, todos cabemos dentro de un mismo círculo, no importando algunas características o situaciones de las personas o individuos, todos hacemos parte de un mundo –diverso–, de un mundo que conjuga multi-pluralidad, diversidad.

El quinto y último principio, pero no menos importante es la integralidad, al respecto la Ley 1620 del MEN (2013) manifiesta: “La filosofía del sistema será integral, y estará orientada hacia la promoción de la educación para la autorregulación del individuo, de la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la Constitución y las leyes” (p. 4). Este principio de integralidad, supone ya unos estándares de normatividad, en donde si el individuo no cumple, se verá abocado a sanciones como tal, es ahí donde se contraponen todos los anteriores principios si no están bien clarificados. La integralidad a la cual debería enfatizarse este principio debe ser una educación de calidad, que incluya procesos socio-humanísticos, basados en el respeto por las diferencias, la tolerancia, los estilos de vida saludables, la formación de cuidadores y cuidadoras –familias, maestros/as, sociedad en general–, posibilitando de esta manera la construcción de nuevos y mejores espacios en donde se viva la convivencia y la paz.

Estos principios de los cuales nos habla el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, son posible solo si, se establecen desde las instituciones educativas, planes adecuados que propendan por la promoción de la convivencia desde la participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad que la comunidad educativa tiene y ejerce en funcionabilidad de los diferentes pactos de convivencia y en donde los líderes de estos planes sean todos los actores de la misma comunidad educativa.

En lo que respecta al funcionamiento de estos principios, es importante tener en cuenta cuál es el papel que asumen todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa en cuanto a la participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad de acuerdo a la convivencia se refiere. Una estrategia de acción para regular los principios en la comunidad educativa puede ser en la construcción de los pactos o manuales de convivencia, que en la actualidad tienen un papel preponderante en cuanto a la articulación de lo pedagógico con lo convivencial, en tanto se convierten en una responsabilidad de toda la comunidad educativa, y no solo para convalidarlos, sino para tener una participación que involucre: estudiantes, docentes, directivos, padres, madres y comunidad en general.

Por otra parte, una estrategia que funcionaría es el establecimiento de compromisos en las reuniones de padres y madres de familia, en todo lo que tiene que ver con la formación a familias, dado que las familias, son la primera estructura educativa y convivencial de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para enfrentarse a otras estructuras y a la sociedad misma, por lo que se hace necesario profundizar en los cinco principios, ya que estos se mueven y se hacen presentes en la integralidad de la familia, y es necesario reforzarlos en las formaciones destinadas al fomento de una sana convivencia escolar y por qué no familiar.

Finalmente, la convivencia parte de cada individuo, de cada persona –de su integridad, de su dignidad–, propendiendo por la responsabilidad que cada ser humano tiene

de respeto hacia el/la otro/a. En ese sentido, la convivencia promueve y/o estimula a la consecución o alcance de una paz –que bien pudiera llamarse positiva–, en donde impere la armonía, la equidad, la participación, la escucha activa, el diálogo cultural, la justicia social, la autonomía, la integración de todos los valores humanos, la igualdad social y la satisfacción de las necesidades básicas.

3.3 Conflicto

Colombia es uno de los países del mundo que más ha sufrido por la violencia, por la cual cientos y cientos de personas han padecido los estragos de la misma, en situaciones diversas: muertes, amenazas, desplazamientos, mutilaciones, torturas, tratos inhumanos y degradantes, todo esto por un conflicto armado interno que ha dejado y sigue dejando huellas perversas en toda la sociedad colombiana.

Este conflicto armado interno, está incidiendo de manera directa al interior de las comunidades, las familias, la escuela, las personas –sin desconocer que hay otras situaciones que inciden–, permeando de esta manera la vida, la convivencia y las relaciones desde la cotidianidad, volviéndose cada vez más los conflictos “normales” en bombas de tiempo que en ocasiones causan lesiones graves en las personas, incluso la muerte.

Esta situación –el conflicto (violento)–, no ha sido ajeno al contexto educativo, en donde hoy por hoy está siendo marcado por algunas situaciones repetitivas que atentan contra la dignidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, entre las que se cuentan: burlas de todo tipo, situaciones extorsivas, señalamientos, golpes, peleas, ‘acoquinamientos’, entre otras situaciones, que no se les ha dado un trato adecuado y que se generan dentro de los centros educativos, pero que también en ocasiones tienen su inicio desde las familias y la misma comunidad, ya sea por patrones de violencia o conflictos intrafamiliares –incluidos los maltratos–, hasta las secuelas que ha dejado el abuso de poder, la delincuencia común, las pandillas, hasta llegar a los encuentros y desencuentros de los conflictos al interior de los centros educativos.

Hablar de conflictos (violentos) supone hablar de una situación que no está siendo manejada de forma adecuada y que ha sido materia de investigación en los últimos años, ya que, desde el interior de los centros educativos, se busca por medio de la prevención que éstos no se den, promocionando además acciones de buen trato y convivencia, que posibiliten dentro de la escuela, el vivir con los y las demás en solidaridad, tolerancia, armonía y sobre todo respetando las diferencias. Hay toda la idea de que los conflictos son malos en sí, hay que evitarlos, siempre se darán, se dan, lo que hay que pensar es cómo tramitarlos. Esta idea se sustenta en Ghiso (1998) cuando expresa:

Una escuela que niega y evade el conflicto forma para que no se actúe, para que no sean sujetos de su historia, que es una de las tantas maneras de impedir y de controlar el pensar, el sentir y el actuar. (p. 4)

Estas prácticas de negación y de evitación de lo que es el conflicto en sí, muestra seriamente que en ocasiones las escuelas definitivamente no están lo suficientemente formadas o siguen un plan de acción para la tramitología de los conflictos y no hay unas rutas –aunque haya leyes regulatorias– para las direcciones de los mismos. Por otro lado desde la misma pedagogía del conflicto algunas escuelas que propenden por la educación popular, proponen prácticas para efectivamente manejar de forma adecuada los conflictos que se presenten al interior de las instituciones educativas. Por lo que Ghiso (1998) manifiesta:

...Vamos a ubicarnos en prácticas educativas poco comunes, que desde un aquí y ahora desafiante buscan la forma de generar conocimientos, habilidades y actitudes destinados a resolver, de un modo efectivo, los problemas que se presentan. En estas prácticas hay un reconocimiento del conflicto; pero también un conocimiento de que frente a el no se está solo y existe una necesidad y exigencia de compartir interrogantes y respuestas, intercambiar saberes y aportes de otros distintos. (p. 5).

Pero ¿Qué es el conflicto? ¿Cómo se interioriza a en la sociedad, en la familia, en la escuela? ¿Cuáles son sus manifestaciones? ¿Cuáles son los aspectos que se incluyen o hacen parte de un conflicto? ¿Cuál es el trámite para el abordaje de los conflictos para una resolución oportuna y eficaz?

Al respecto, Lederach (1992) manifiesta: “Conflicto es una palabra de académicos, no de la calle. A nivel popular, un conflicto es una confrontación bélica. Esto no quiere decir que no haya conflictos a otros niveles” (p. 9). El autor no se equivoca, en el argot popular, la palabra conflicto tiene multiplicidad de sinónimos y significaciones, esto se da de acuerdo a la cultura donde se desenvuelva el mismo. En cuanto a la popularidad ‘confrontación bélica’, esta dimensión del conflicto tiene unas implicaciones violentas, mediadas por otros procesos de agresiones que directa e indirectamente inciden en la naturaleza humana, en la dignidad humana.

No obstante, Tuvilla (2004), cita a (Lederach, 1984) en una ampliación del concepto de conflicto como: “Un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p. 50). Con este concepto se hace un acercamiento importante al conflicto por cuanto se puede inferir que este es inherente a todo ser humano, es decir, para que la vida y las relaciones sean lo que son, es importante que haya conflictos, lo que no es oportuno –quizás– es la forma en cómo se abordan los mismos, ya que estos pueden pasar a otros niveles, convirtiéndose en nocivos para las personas y las sociedades.

Por otro lado, Samayoa y Guzmán (1996) entienden por conflicto: “Toda contradicción, discrepancia, oposición de interés divergentes, metas opuestas y valores antagónicos” (p. 13). Estos autores ya empiezan a acentuar una definición más integral acerca del conflicto, en la cual se ve con claridad algunos elementos por los cuales se evidencia que puede haber un conflicto, siempre habrá una situación de contraposición con

respecto a ideas, pensamientos, objetivos diferentes o que no hay acuerdos claros que promuevan procesos de equidad y de equilibrio frente a dichas situaciones.

La UNESCO, por medio de Cascón (2001) definen el conflicto: “Aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición –‘problema’– de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (p. 5). Este concepto, nos coloca en sintonía con el concepto anterior, en donde se visibilizan elementos comunes y se muestran otros como resultado de la experticia en las diferentes investigaciones realizadas. Este concepto muestra otra categoría, el problema, que se evidencia en realidad como la insatisfacción de necesidades, por una parte, con respecto a la otra, es decir, como una opresión de un lado y un oprimido por el otro.

Todos estos conceptos, nos llevan a pensar que los conflictos, no son una situación que se presenta en un momento específico, y que no se causan porque si, sino que se manifiestan por un proceso. Un proceso que, como toda situación, tiene un inicio y en la medida en la que se acrecienta, se va desarrollando y en ese sentido puede ser propositivo o violento según el caso. Algunas otras definiciones de conflicto son:

Rozenblum (1998), citado por Tuvilla (2004) aduce: “El conflicto es parte natural de nuestra vida; no es ni bueno ni malo, simplemente existe” (p. 52).

Cohen (1995), citado por Tuvilla (2004) manifiesta: “El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes” (p. 52).

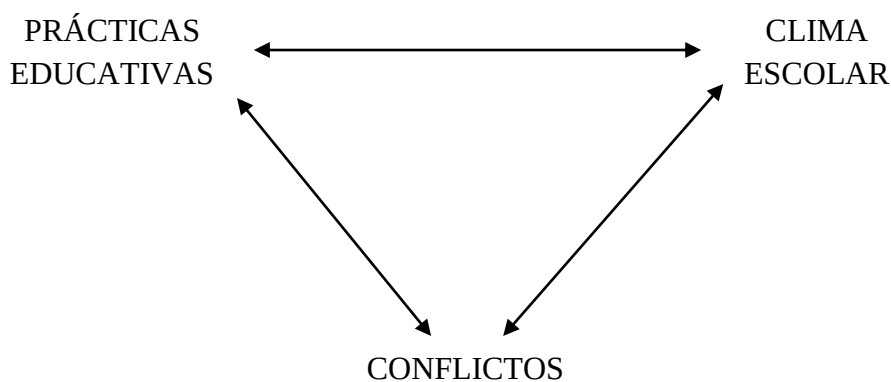
Jhonson y Jhonson (1999) citado por Tuvilla (2004) infiere: “Los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar” (p. 52),

Fisas (1987) citado por Tuvilla (2004) declara que el conflicto es:

Una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha. (p. 50)

Como se ha señalado, existe una estrecha relación entre el clima escolar y las diferentes prácticas que cotidianamente se vivencian en la comunidad educativa, Tuvilla presenta un esquema, en el cual explica que los conflictos en términos generales están supeditados por los elementos antes mencionados: las prácticas educativas y el clima escolar, y que de una u otra forma los conflictos tienen repercusiones en ambos elementos, que bien pudieran ser negativos o positivos, dependiendo la forma como se aborden. Al respecto el mismo Tuvilla (2004) manifiesta: “La atmósfera de un centro depende de la naturaleza de las interacciones que se dan en su interior, facilitando o impidiendo la implantación o innovación de ciertas prácticas educativas” (p. 48).

Figura N° 4. Ambiente socioeducativo de la escuela

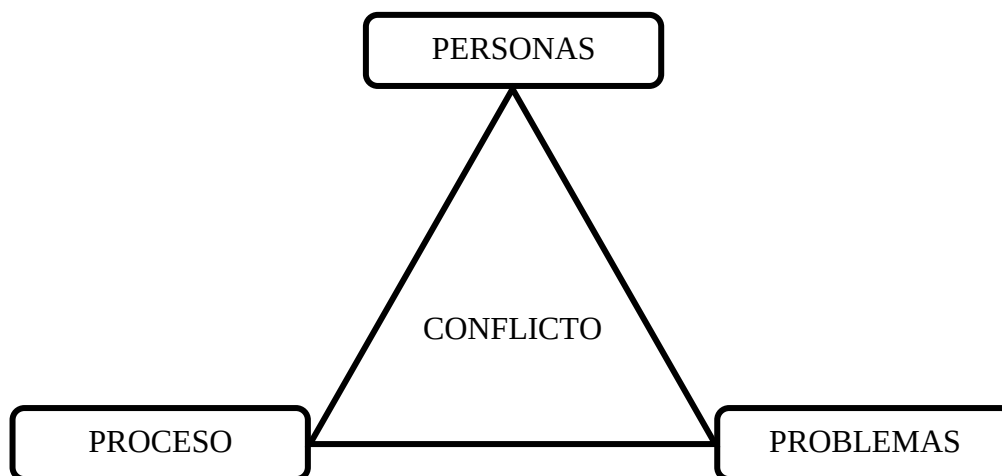


Fuente: Tuvilla (2004, p. 48)

Como hemos visto, los conceptos y las definiciones de conflicto dependen de las situaciones vividas o experimentadas por cada autor, sin embargo, varían también de

acuerdo al contexto desde donde se miren como tal, identificar los componentes o elementos del conflicto es un paso importante para poder dar tramitología a los mismos, en ese sentido se podrá entenderlos para contribuir a su transformación. Lederech (1992), propone el esquema de las tres pes (p's), para analizar dichos componentes: “la persona, el proceso y el problema” (p. 17).

Figura N° 5. Esquema de las tres p's



Fuente: Esquema de las tres p's propuesto por Lederach para analizar el conflicto.

Para entender de forma adecuada el esquema es importante hacer un análisis de cada uno de los componentes, así entonces:

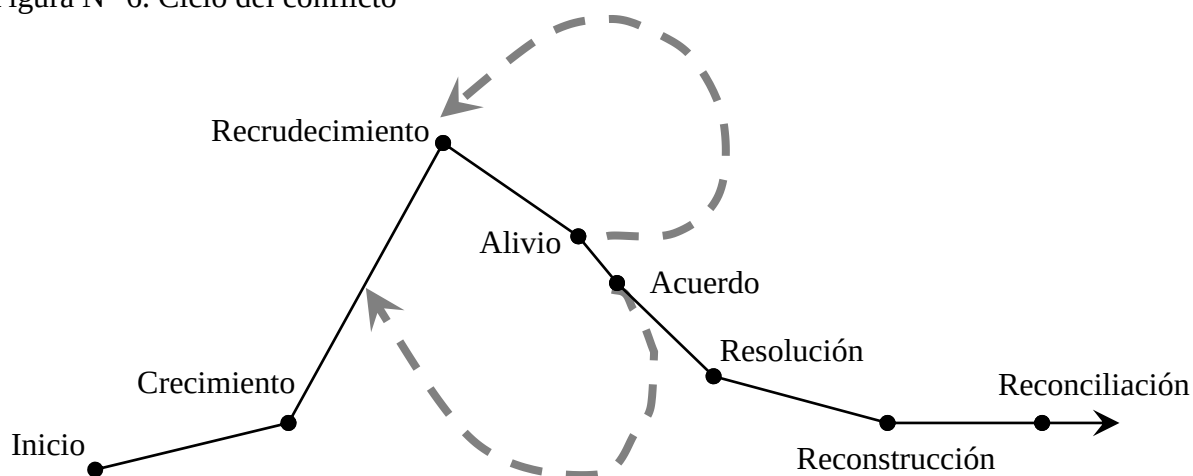
Personas, también llamadas ‘actores’, “conduce a identificar las partes involucradas. Puede tratarse de personas, grupos sociales, instituciones o Estados, que estén afectados por el problema” (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2005, p. 24). Es necesario para que haya un verdadero conflicto la presencia de dos o más personas y que estas, estén pasando por un problema o una dificultad cualquiera que sea, mediada por diferencias.

Proceso, también llamado ‘dinámica’, “está formado por el conjunto de etapas del conflicto y los factores del entorno que han influido” (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2005, p. 25). El conflicto está conformado por una serie de elementos, conectados

por la misma situación vivida, ya sean porque posibiliten su resolución o porque en algún momento pueda haber algún retroceso. En cada una de estas etapas habrá que reflexionar acerca del estado del conflicto, por cuanto el interés principal es poder llegar a la reconciliación.

Problema, también llamado ‘situación o hecho’, “es la descripción de la situación. Ésta debe estar despojada de juicios y apostarle a la imparcialidad” (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2005, p. 25). El problema, es la situación que causa el conflicto. Es importante que cuando haya un hecho cualquiera, se actúe con justicia y si se es un tercero que pretende contribuir en la resolución del mismo, este mantenga neutralidad e imparcialidad. De acuerdo con el esquema propuesto por Lederach y teniendo en cuenta los procesos que se llevan a cabo en los conflictos, se propone el siguiente esquema ‘Ciclo del Conflicto’ que contextualiza un poco sobre la dinámica que se vive o se manifiesta en los conflictos.

Figura N° 6. Ciclo del conflicto



Fuente: International Alert (1998), citado por la Escuela de Paz y Convivencia. Cartilla Convivencia Social y Conflicto del Secretariado Nacional de Pastoral Social (2005), p. 26

El inicio es el primer momento del conflicto, no obstante, se considera que este en algún momento se oculta, lo que supone un surgimiento escondido, evidenciándose

sigilosamente, en tanto esa disfrazada estabilidad, puede ir demostrando con el paso a paso, las diferencias.

Luego de ir evidenciándose las diferencias, el ciclo del conflicto muestra una etapa de crecimiento, es decir, este va aumentando las tensiones que existen de acuerdo a las diferencias, ya que no se ha podido dar respuestas oportunas y acciones prácticas a las situaciones demostradas. Este crecimiento supone además el desarrollo de otras tensiones relacionadas con la agresión, la altanería e incluso las amenazas, proporcionando un estado de hostilidad inminente dentro de las partes, hasta el punto de buscar aliados o terceros que puedan contribuir al fortalecimiento del poder dentro del conflicto.

Una vez el conflicto entra en la etapa del crecimiento y no se asumen cambios o posturas para su resolución, llega entonces el recrudecimiento. Dentro del ciclo esta etapa permite ver elementos tales como: aumento de la desconfianza, las actitudes de culpar a los y las otras de las situaciones o problema por el cual se dio inicio al conflicto. Hay una clara intencionalidad de dañar y agredir físicamente a la otra parte; en esta etapa prima el hecho de la victoria, de ser ganador.

Seguidamente en el ciclo del conflicto aparece el alivio, como ese estado que permite de cierta manera ‘tranquilidad’, pues en él se ha evidenciado un cambio de actitud entre las partes y es posible que se empiecen procesos de comunicación y diálogo para limar las asperezas con las que se inició la situación. No obstante, ni la comunicación, ni el diálogo permitirán de forma definitiva que se acabe el conflicto, en estos procesos también puede haber rupturas, porque se dijo algo indebido, hubo otra intencionalidad con lo que se buscaba, entre otras cosas. Si este estado no se muestra claro y firme, se puede devolver el ciclo y se recrudecerá nuevamente el conflicto, tal cual lo muestra la gráfica.

Si el alivio es coherente y mediado por el diálogo, se llegará al acuerdo. En el acuerdo, se establecerán los compromisos que se adquirirán para la resolución del conflicto. Empero, los cambios y transformaciones en los comportamientos y las actitudes, permitirán

minimizar las hostilidades y posiciones para alcanzar otras. Si dentro de los acuerdos no hay conciencia de poder llegar a compromisos que permitan un equilibrio de la situación, estos serán vanos y se devolverá el ciclo entre el crecimiento y el recrudescimiento.

Superado el alivio y los acuerdos, el ciclo nos muestra la resolución. Sencillamente en este estado, como su nombre lo indica, se resuelve el conflicto, porque los acuerdos fueron decisivos para ambas partes. En esta etapa hay dos elementos claves: el primero tiene que ver con que se clarificaron las causas del conflicto y el segundo, la disposición que tienen las partes para iniciar un nuevo camino.

La fase de la reconstrucción, posibilita a las partes repensarse todo el ciclo del conflicto, lo que aconteció, poder realizar un inventario de los daños causados, iniciar cierto tipo de reflexiones para que no se repitan las acciones nocivas y hostiles por medio de los acuerdos conjuntos establecidos.

Finalmente aparece la reconciliación como última fase del ciclo del conflicto. Esta reconciliación se muestra como un tipo de relación entre los actores, mediada por la tolerancia, el diálogo, la comunicación, sin embargo, para que esta fase se dé plenamente puede llegar a pasar mucho tiempo, porque la sanación no será inmediata.

Es importante aclarar que el conflicto, por ser un proceso cambiante, no necesariamente pasa linealmente de una etapa a otra, sino que puede ocurrir que de un momento de alivio pase al recrudescimiento, porque se coartaron los acuerdos o porque nuevos factores agudizan el problema.

Para Lederach (1992), en un conflicto existe la mediación, la resolución y la transformación. La mediación consiste en tres fases:

1. La intervención de un tercer actor dentro del problema, quien va a ser el puente o la guía para ayudar a solucionarlo, esta persona debe ser alguien de mucha confianza para

los actores del problema, y quien no debe tomar partido bajo ninguna circunstancia.

2. Cuéntame: Aquí el tercero entra a entablar el diálogo con las partes del conflicto, a conocer con detalles lo acontecido, escucha, analiza, comprende y crea un marco en el que va a tratar ese conflicto.

3. Seguidamente se pasa a tratar de arreglar y resolver, haciendo referencia a cómo mantener la relación y cómo encarar el problema. Si todo funciona bien al final algún tipo de solución o arreglo se da.

En síntesis, para Lederach (1992), la mediación, se simplifica, en la entrada al conflicto, crear la confianza suficiente con las partes para un abordaje exitoso –sin tomar partido–, una vez se posibilita el entrar y la confianza, es importante poder ubicar el conflicto, es decir, su escenario, la situación y en ese sentido generar el diálogo como el fundamento principal para la tramitología de los conflictos. Una vez establecida la ubicación y el diálogo donde impere una comunicación asertiva, se llegan a los compromisos y se procede al arreglo del compromiso. Finalmente es la salida de la mediación, proponiendo poder contribuir ante cualquier situación adicional que se pueda realizar.

La resolución: es voluntaria, se acepta que un tercero conozca e intervenga en la situación. Se puede hacer por separado, es decir, con cada una de las partes de forma individual, o al tiempo (juntas), donde cada parte exprese y exponga sus puntos de vista. Quien intenta el proceso de resolución, controla los intercambios de mensajes suscitados en los relatos. Dentro de este proceso, se evidencia: el situarnos y el arreglo. En el primero, se comparte el problema, se pasa del yo-tú al nosotros, se crea agenda, un marco para entender el problema, mientras que el segundo hace referencia a que la solución del problema no está en manos del tercero, sino de las partes partiendo de una lluvia de ideas que posibilita soluciones, para llegar finalmente a acuerdos o a la solución de la situación presentada.

Para la resolución y transformación de los conflictos en las instituciones educativas, por lo general se sigue el conducto regular estipulado en el manual de convivencia, teniendo en cuenta el marco normativo de la Ley 1620 del 2013 (Ley de Convivencia Escolar), el proceso es el siguiente: 1. El maestro o la maestra que evidencia la situación hace de mediador para la resolución pronta del conflicto; 2. En caso de que la situación se repita, se determina la anotación correspondiente en el observador del estudiante y de acuerdo a la gravedad del hecho se tipifica la situación de acuerdo a la Ley de Convivencia Escolar, procediendo al llamado de padres de familia (o acudientes), diligenciamiento de actas convivenciales en las cuales se establecen acuerdos y compromisos y las debidas actividades pedagógicas (“sanciones”) que deben realizar dentro de la institución.

Cabe anotar que de acuerdo a la situación tipo I, II o III, el carácter del proceso será distinto y puede ser abordado por docentes de aula, por coordinadores convivenciales, orientadores escolares e incluso el comité de convivencia escolar con respeto al caso tratado y a la situación evidenciada, ya que este ente, es quien debe proferir las acciones pedagógicas que ameriten dicha situación, todo contemplado en el marco del Manual de Convivencia Escolar y la Ley de Convivencia Escolar, amparado todo lo anterior en el Código de Infancia y Adolescencia.

3.4 Formación ciudadana y comunidad educativa

Cuando se hace referencia al término ciudadanos ¿De qué se está hablando? Para dar respuesta a la pregunta, cabe citar Freire (1996), en éste se define al ciudadano como: “individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado” (p. 59), de modo que ciudadanía “tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano” (p. 59).

Sé es ciudadano en aquel país donde se vive, trabaja, se relaciona o desarrolla, es aquí en donde se tienen unos derechos y unos deberes y al poner en práctica éstos, se está desarrollando el ejercicio como ciudadanos, al respecto, Arendt (2015) manifiesta:

...ciudadanía se define a partir del Estado –que es el aparato que se encarga tanto de la administración pública como de la representación de la sociedad–, resulta claro que los derechos, que la ciudadanía pretende garantizar, no existen, si no existe el Estado que los otorga y vigila su cumplimiento. (p. 4)

Al hablar de formación ciudadana, se hace referencia a la formación desde la educación y la cultura, en palabras de Hoyos (2000): “desde una perspectiva ética, moral y política que constituye un aporte sustantivo al proyecto de una nueva sociedad autogestionada” (p. 8).

Según De La Paz (2007), citado por FECODE (2015):

Una educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos críticos, libres, justos, solidarios, para contribuir al desarrollo de personas íntegras individual y socialmente consideradas. Cuando atendemos las necesidades de los estudiantes y les enseñamos a pensar acerca de sí mismos y acerca de los demás y a ponerse en el lugar de otros, estamos preparando el camino para pensar y actuar “en” y “con” el mundo global en el que están inmersos. (p. 16)

La formación ciudadana hay que considerarla una práctica permanente, en donde se busca el desarrollo del ser en todas sus dimensiones, en favor del aprendizaje de una ciudadanía democrática, que posibilite la formación de ciudadanos íntegros capaces de enfrentarse al mundo de hoy, un mundo globalizado en donde es necesario transformar la realidad para responder a los retos actuales.

Hoy se hace necesario desde la educación, la formación ciudadana entendiendo la ciudadanía como una cualidad que se otorga a una persona al ser parte de una comunidad organizada, con unos derechos y deberes que serán los que le permitirán la vivencia en comunidad. La ciudadanía según lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional de

Colombia (2006): “Parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia”. (p. 149)

Actualmente en Colombia el MEN, considera una tarea primordial el formar para la ciudadanía debido a la realidad del país, a los desafíos en búsqueda de una mejor sociedad que le apueste a la paz. Para ello, considera que la escuela es el mejor lugar para desarrollar esta tarea, por ser el lugar en donde se pone a prueba el ejercicio constante de convivir con otros, por esto han propuesto una serie de estándares para trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan abrir espacios de participación y generar formas adecuadas de convivencia.

A continuación, se presentan algunos conceptos que nos acercan a la definición de formación ciudadana.

Según Magendzo y Arias (2015):

La formación ciudadana en el ámbito escolar:

Ha sido objeto de diversas y variadas investigaciones, conceptualizaciones y definiciones dependiendo de los contextos históricos económicos, culturales y sociales o de posturas ideológicas, éticas y políticas que los países sustentan. Las conceptualizaciones referidas a la educación ciudadana no son universales, neutras, ni estáticas. (p.14)

Al hablar de formación ciudadana no se tiene un concepto universal, ni estático, este es cambiante, de acuerdo al contexto y la cultura; sin embargo, lo podemos entender como una experiencia que implica el desarrollo formativo, de intercambio social permanente, de aprendizajes vivenciales, que contribuyen a la formación de personas responsables, con capacidades para transformar su realidad.

Giroux, (1993) en su concepto de educación ciudadana plantea:

La educación ciudadana implica algo más que el simple análisis de los intereses que subyacen a las formas particulares de conocimiento; interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología, por medio de la organización de las imágenes, del espacio y del tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción o de dominio (p.19)

La escuela no es solo una institución para el saber donde subyacen formas particulares de conocimiento, es un escenario de reconocimiento e interacción con el otro, con la otra, en donde priman relaciones cotidianas que permiten la transformación de sí mismo mediante prácticas que configuran subjetividades. Por otro lado, a través de los medios de comunicación se generan perspectivas ideológicas que resultan de gran influencia para la formación del ciudadano.

Así mismo, Giroux (1993) y Cortina (1999), citado por Kolstrein y Arias (2015) plantean: “La formación ciudadana posee determinada intencionalidad ideológica que cambia con el tiempo y el espacio histórico – contextual” (p. 14); la concepción de formación ciudadana, según estos autores, está sujeta a cambios; los desafíos de cada época suponen una determinada perspectiva e intencionalidad.

Para Soto (1999), citado por Hoyos (2000):

La formación ciudadana no es un asunto de la escuela, históricamente se había asignado la formación de ciudadanos a través de la formación en la racionalidad, en el libre examen, en el juicio crítico, de una parte; pero también a través de la enseñanza, de contenidos, como la educación cívica. En este momento esa perspectiva es alarmante e insuficiente, pues la cultura democrática se vive en la familia, en la comunidad local, en el barrio, en el lugar de trabajo, en la

organización sindical, en los movimientos sociales y en todo tipo de asociaciones a las que se vincule el ciudadano. (p. 38)

Touraine (1997) citado por Posada (1998) expresa: “formarse como ciudadano significa, la capacidad y la voluntad del individuo de ser un actor, de controlar su entorno, de extender su zona de libertad y de responsabilidad. De este modo se considera a la escuela como un lugar o espacio público de formación ciudadana”. (p. 114)

Por otra parte, según la Guía N° 6 propuesta por el MEN (2004), en la formación ciudadana se requiere conocimientos específicos y desarrollar competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras siendo esta última la que articula todas las demás y la encargada de la solución de los conflictos. Para la resolución de éstos, es necesario contar con ciertas capacidades cognitivas que permitan generar ideas, así como de, competencias emocionales y comunicativas que permitan una comunicación asertiva.

El MEN (2004), en la Guía N°6 expone: “las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (p. 6). Cada persona como ciudadano debe responder al saber convivir en comunidad, para ello es necesario contar con conocimientos y habilidades que le permitan relacionarse con las demás personas, y de esta manera participar democráticamente dentro de cualquier situación comunitaria. Porque de lo contrario, como lo propone Nussbaum (1999): “toda democracia que esté llena de ciudadanos carentes de empatía engendrará de manera inevitable más tipos de estigmatización y marginalización lo que exacerbará sus problemas en vez de resolverlos. (p.14)

Es necesario formar ciudadanos con empatía ya que esto permite entender los efectos que pueden ocasionar los daños o agresiones a otras personas.

Según esta propuesta, es indispensable aportar no sólo al desarrollo cognitivo sino también al desarrollo de las competencias del ser humano, de manera que estas le permitan desempeñarse en la sociedad, haciendo buen uso de sus competencias cognitivas, emocionales, integradoras, actuando e interactuando con los demás de manera constructiva en la sociedad.

El MEN en su cartilla Brújula 1-programa de competencias ciudadanas- (2011), concibe y promueve la formación ciudadana como: “Ejercicio que ocurre en la cotidianidad y desborda los límites de la escuela” (p. 6). Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN construyó unas orientaciones con padres de familia, docentes, estudiantes y otros funcionarios donde el objetivo principal estuvo encaminado a que las competencias ciudadanas se evidencien y desarrollen en la escuela. Para ello, se presentan una variedad de ambientes que serán los responsables del buen trabajo. Estos son:

La gestión institucional	Instancias de participación
Docentes orientadores	Participación estudiantil
Aula de clases	Áreas académicas específicas
Constitución y democracia	Ética y valores
Otras áreas	Proyectos pedagógicos
Tiempo libre	

Según la Guía N°6 propuesta por el MEN (2004):

Formar para la ciudadanía es un trabajo en equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de comunicación, en las relaciones entre el estado y la sociedad civil y en cualquier situación comunitaria. (p. 5)

La formación ciudadana es evidenciada en la interacción social y se consolida dentro de las instituciones educativas. Éstas instituciones se encargan de brindar diferentes

procesos por medio de proyectos y programas curriculares que permiten fortalecer las relaciones, y de esta manera aportar a la construcción de competencias ciudadanas.

Es necesario decir que la Institución Educativa no es el único ente o actor responsable de este ejercicio, el proceso de formación ciudadana tiene su inicio dentro de la familia, pero empieza a consolidarse en la escuela, lugar donde confluyen diversos individuos con características múltiples. En este sentido es responsabilidad de la formación ciudadana: la familia, la escuela y la sociedad en general.

En palabras de Hoyos (2004): “con relación a los procesos de formación para la ciudadanía en la escuela, dichos procesos se encuentran naturalmente implícitos en la dinámica de la formación ética, valores y democracia”. (p. 42)

En el proceso que se desarrolla en la escuela o en las instituciones educativas, no existen áreas de formación donde se haga explícitamente relación al proceso de formación ciudadana, sino más bien, estas están implícitas y se desarrollan por medio de variadas actividades y dinámicas institucionales.

Podríamos decir entonces, que la formación ciudadana es una práctica educativa permanente que permite a las personas vivir en sociedad, teniendo en cuenta el desarrollo de las dimensiones a favor de la formación en derechos y deberes que le apuesten a la realización de una mejor sociedad a partir de la construcción y relación particular de cada sujeto.

La formación ciudadana también implica el ejercicio y desarrollo de las personas dentro de una comunidad.

En lo que se refiere al término comunidad, es claro entender que en la actualidad está muy de moda la expresión, y esta tiene una connotación particular en tanto las situaciones por las cuales vive el país a nivel de los conflictos y violencias que se han

generado en escenarios particulares a nivel nacional, y desde luego en los mismos contextos escolares donde el conflicto y las violencias también han cobrado vidas. Así entonces, con respecto al tema de comunidad, Posada (1998), aduce que el término comunidad es empleado ampliamente:

Desde las ciencias sociales, a la ética, pasando por la historia del pensamiento y la filosofía política, el interés por lo comunitario se ha acrecentado, puesto que no en vano la crisis de la idea moderna de comunidad, es uno de los elementos fundamentales de la crisis de la modernidad. (p. 87)

La modernidad ha traído consigo muchos cambios, y uno de ellos ha sido el de la idea de comunidad. Esto ha generado una crisis que trata de explicar una nueva concepción donde ya no impera lo tradicional, el sentir, sino la razón. Está nueva concepción, permite apuntar a mejorar la comunicación humana.

Tönnies (1887) citado por Posada (1998), define: “la comunidad como un agrupamiento humano fundado en la solidaridad orgánica, profunda e instintiva, que no depende de la razón o la reflexión personal, sino del peso difuso y asimilado por todos, de unos elementos que son los que configuran el grupo y le dan sentido”. (p. 88)

Posada (1998), manifiesta: “El término comunidad se refiere a un amplio rango de fenómenos y ha sido usado en el mundo con diversos significados” (p. 87). Si se indaga en el significado del término comunidad se puede encontrar que éste hace referencia a la convivencia de un grupo de personas bajo los mismos intereses. Pero también al respecto este autor opina que no hay consenso en cuanto el significado del término - comunidad – y afirma que: “comunidad, es entre las formas de sociabilidad la más estable, duradera y racional” (p. 92).

Por otro lado, Torres (2013), aduce: “la comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una inter-

subjetividad que se gesta a partir del ser-con otros” (p. 213). Vista de esta manera, la comunidad educativa se gesta a partir de las relaciones, de la convivencia mediada por la interacción social.

Por su parte, Torres (2013), asume lo comunitario como:

Una política, estrategia o acción política, social, cultural o educativa, que promueve vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas). (p. 220)

Entonces, al hablar de comunidad educativa es de suponer que se está bajo la noción de un conjunto de personas, unidas bajo los mismos intereses y con ciertas reglas. Sin embargo, al respecto Posada (1998) manifiesta: “el concepto de comunidad educativa puede ser entendido de diferentes maneras. La comunidad educativa puede incluir a varios niveles del sistema educativo y abarcar a otras esferas no institucionales de la sociedad” (p. 100). Así mismo, Posada (1998) plantea desde la experiencia de investigación de los maestros que están vinculados al Programa RED, el concepto de comunidad educativa se ha planteado en relación con tres elementos:

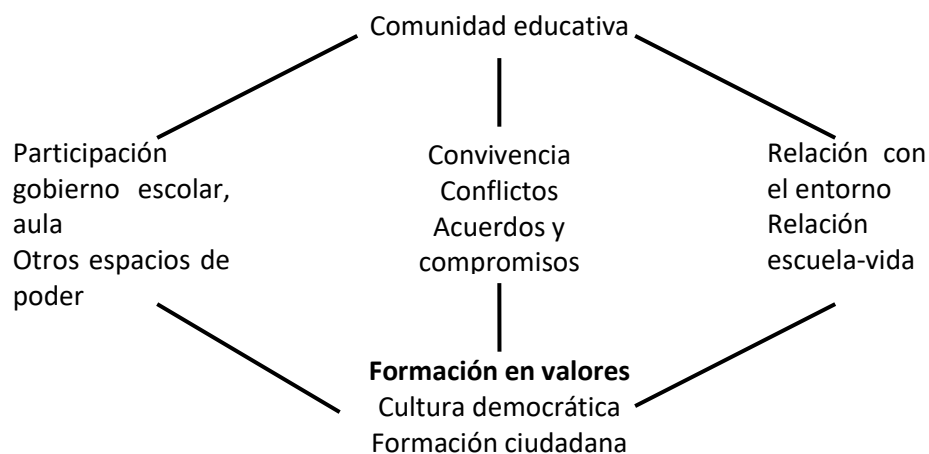
1. La participación en la organización escolar, en el gobierno escolar, en el aula. ¿Cómo se da la participación en la vida cotidiana del centro o escuela? ¿Cómo se da la participación en el gobierno escolar? ¿Qué procesos participativos se dan? ¿Qué niveles de participación se dan?
2. Relación con el entorno ¿Qué tanto se estudia el entorno?, ¿se tiene en cuenta en el proyecto pedagógico? El entorno inmediato, pero también el contexto más amplio que lo influye (la situación nacional, la globalización, demandas del contexto,

legislación...). ¿Influye en el entorno?, ¿lo utiliza como un recurso educativo? ¿Es cerrado ante él?

3. Los asuntos de la convivencia. La construcción de acuerdos explícitos e implícitos, los asuntos disciplinarios. La creación de una determinada cultura escolar. El problema de la convivencia ¿cómo compromete a todos los profesores e instancias de la organización escolar?

Estos tres elementos articulados y relacionados con la formación en valores, en especial con la formación ciudadana, han sido elementos fundamentales en los trabajos de investigación y de construcción de comunidad educativa. (p. 106)

Figura N° 7. Formación en valores, cultura democrática, formación ciudadana.



Fuente: Posada (1998, p. 106).

Por otra parte, el Ministerio de Educación de Chile (2009), en su documento convivencia escolar, cita el Art 9°. LGE que define a la comunidad educativa como:

Una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa cuyo objetivo común es contribuir a la formación y el logro de

aprendizaje de todos los alumnos para asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. (p. 1)

Posada (1998), muestra dos maneras de entender la comunidad educativa, la primera teniendo en cuenta una lectura literal de la ley y la segunda, desde la visión crítica del concepto de comunidad educativa.

Tabla N° 1. Formas de entender la Comunidad Educativa

COMUNIDAD EDUCATIVA	
Lectura literal de la ley	Visión crítica del concepto
No existe o preexiste (hay que construirla)	Existe (como algo dado por la ley)
Hay que proponérselo, como medio y como propósito	Surge espontáneamente
Se propicia la creación de nuevas acciones, se apoyan nuevas iniciativas, se dan rupturas.	Cumpliendo las normas y creando los órganos de gobierno que se plantean por la ley.
Se crean diferentes mecanismos de participación (institucionalizados y no institucionalizados), se da la participación a los diferentes niveles.	La participación se reduce a cumplir los rituales de elección para lograr la representación.
Es un elemento transversal al proyecto educativo institucional y al currículo.	Es algo añadido al proyecto educativo institucional y al currículo.
Se crea un estilo de gestión democrático que permea la vida cotidiana.	Se genera un estilo de gestión no democrática que no facilita la construcción de comunidad educativa.
Hay reflexión explícita sobre el tema.	No hay reflexión sobre el tema.

Fuente: Posada, J. (1998, p. 101)

Según el MEN (Ley General de Educación 115/94), la comunidad educativa es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar

en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Reuniendo, los conceptos del MEN, Posada y Torres, comunidad educativa hace referencia a una agrupación de personas que propenden por un bien común, en ese sentido el logro de los aprendizajes en los estudiantes. De esta manera, se infiere que conforman la comunidad educativa: estudiantes, educadores, padres de familias, egresados, directivos docentes y administrativos escolares, quienes unidos conforman un grupo social con identidad común que conforman un espacio y que buscan la construcción y el fortalecimiento de un proyecto fundado en unidad de intereses, donde se busca la construcción de una cultura organizacional, una cultura organizacional que se expresa en la manera de vivir, de expresar creencias y valores, en las actitudes y sentimientos presentes en un conjunto de prácticas con el único fin de formar ciudadanos de acuerdo a competencias ciudadanas que sean partícipes del proyecto de una sociedad en donde primen las buenas relaciones sociales.

Finalmente, la integralidad de lo que es la comunidad educativa se fundamenta en la construcción colectiva que se realiza desde la común-uniión de todos con todas, para trabajar por los mismos objetivos y fines, desde la colaboración, el trabajo en equipo, el sentido común y de pertenencia, esta interacción no está dada por sí sola, sino que es una construcción del día a día, de la misma dinámica que se funda desde lo comunitario y más aún desde lo educativo en el trabajo conjunto.

4. Metodología

Este capítulo, se estructura en cinco partes: en la primera se hace una aproximación desde la cual se emprendió la investigación sobre las representaciones sociales; en la segunda, se presenta la metodología utilizada; en la tercera, se mencionan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación (entrevistas semiestructuradas, grupo focal y método de asociación libre); en la cuarta, se explica el proceso de selección de las/los participantes; y en la quinta, el análisis de la información recolectada.

4.1 Aproximación del estudio de las representaciones sociales

De acuerdo a la investigación realizada y teniendo en cuenta las mismas dinámicas de las representaciones sociales, no hay un método único o directo que posibilite el estudio de las mismas.

Autores como Abric, Moscovici, Durkheim, Lévy-Bruhl, Araya, Jodelet, Raiter, han realizado sus diferentes aproximaciones desde el momento en que se empieza a proponer el objeto de la investigación –representaciones sociales–, reconociendo que este es un proceso consecuencial que tiene una directriz específica desde dos perspectivas: una estructural y otra procesual.

Tanto la perspectiva procesual, como la estructural, tienen fundamentos en los autores expresados, pero un único fin, reconocer cuáles son los estereotipos, el sentido común que imparte un colectivo o grupo en cuanto a las representaciones sociales se refiere, desde la perspectiva del análisis que pretende sintetizar los hallazgos encontrados en la investigación, proponiendo otro tipo de investigación dentro de esas estructuras procesuales cognitivas que tienen las personas o grupos frente a una situación o un problema determinado.

Esta investigación, retoma ambas posturas, las cuales se consolidan y se convierten

en un complemento valioso e importante en términos de los resultados que se pretenden conseguir en la investigación. Fue muy importante utilizar como investigadores estrategias metodológicas que permitieran tener un acercamiento estructural y procesual teniendo en cuenta los elementos internos y externos de las representaciones sociales en las comunidades educativas investigadas, indagando precisamente cuáles son los estereotipos que se tienen en dos contextos completamente diferentes.

Luego de hacer las entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos, nos dio luces y bases para la organización de los grupos focales y método de asociación libre, para profundizar aún más con niños y niñas acerca de esos estereotipos que tienen y sienten acerca del conflicto y la convivencia y la forma en cómo se tramitan en las instituciones educativas en donde se realizó la investigación. Finalmente, la investigación posibilitó ubicar la teoría de las representaciones sociales, en medio de dos contextos diferentes por medio de los procesos cognitivos y sociales abismados en las mismas representaciones sociales de la convivencia y el conflicto que construyen las comunidades educativas de la IECMZ y de la IELM.

4.2 Enfoque investigativo

La investigación fue realizada desde el enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo, la cual determinó las representaciones sociales, los estereotipos que tienen las comunidades educativas alrededor de la convivencia, los conflictos y la manera en que son abordados en la IECMZ y en la IELM.

La estrategia de investigación utilizada (realizada) son las representaciones sociales, la cual posibilita conocer de las comunidades educativas de forma directa, individual y grupal: estereotipos, imágenes mentales, ideas, concepciones, que tienen en torno a lo investigado. Esta estrategia, por sí misma constituye un fundamento investigativo, por cuanto responde al sentido común que se tiene con respecto a un tema determinado.

Retomando conceptos de Moscovici (1984), las representaciones sociales giran en torno a la actitud, a la información y al campo de la representación como tal, teniendo en cuenta los enfoques: estructural y procesual y todo lo concerniente a lo cognitivo, afectivo y social, en tanto los estereotipos, ideas o vivencias en los contextos en donde se llevó a cabo la investigación.

El enfoque hermenéutico, posibilita llevar a cabo procesos interpretativos y de comprensión, de los datos subjetivos que se tienen en torno a las representaciones sociales, de acuerdo a posturas ideológicas, culturales, sociales e incluso políticas de acuerdo a las acciones humanas.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La investigación realizada optó por incorporar algunas técnicas e instrumentos que consolidaron precisamente los resultados que se pretendían al inicio de la investigación. Las técnicas se centran en torno a: la entrevista semi-estructurada, el grupo focal y el método de asociación libre.

4.3.1 Entrevista semi-estructurada.

La entrevista en la investigación cualitativa de corte hermenéutico, se convirtió en un instrumento valiosísimo en la investigación realizada por cuanto permitió obtener respuestas que contextualizaron a los investigadores con respecto a las comunidades educativas investigadas. Se implementaron cuestionarios elaborados, que permitieron desde su misma estructura poder contra preguntar, para la ampliación de las respuestas de los participantes (véase anexo 1).

Este tipo de técnica, permite tener una conexión directa con el participante a fin de poder entender en la entrevista, sus movimientos, sus silencios, sus expresiones faciales, su sonrisa, la mirada, los gestos, el tono de la voz, su timbre al momento de contestar una u

otra pregunta, así como poder parafrasear las respuestas, ampliar con más detalle lo dicho en la contra pregunta, o simplemente evidenciar si hay dudas, contradicciones o mentiras en sus respuestas.

El contenido verbal, así como lo descrito anteriormente, permite a los investigadores establecer niveles de interés de los y las participantes en las entrevistas, así como la posibilidad de reconocer que hay acciones que se están llevando a cabo para minimizar los conflictos y armonizar de mejor forma la convivencia en las instituciones educativas, pero hay situaciones o cosas que no se están trabajando y que hay que potencializarlas en presente y a futuro.

Finalmente, la entrevista semi-estructurada en la investigación, pretende obtener descripciones del mundo contextual en donde se mueven laboralmente las personas entrevistadas, pero también sus ideas o las RS que se tienen de los objetos y fenómenos investigados.

4.3.2 Grupos focales.

Los grupos focales para la investigación se realizaron con niños, niñas y adolescentes, y con padres y madres de familia; con instrumentos diferentes, de acuerdo a las edades. Estos grupos focales fueron determinantes, ya que posibilitaron por medio de estrategias lúdicas y participativas, recoger y contrastar información valiosa para la investigación (véase anexos 2, 3, 4, 5, 6 y 7).

Se seleccionó entonces un grupo de estudiantes de los grados; 4°, 5°, 6° y 7°, entre 10 a 15, para conversar en torno al tema de la convivencia, los conflictos y la forma en que estos últimos son abordados en las instituciones educativas en donde se desarrolló la investigación.

Las actividades para el desarrollo de esta técnica fueron:

1. Escogencia de la fecha para dicha actividad.
2. Solicitud de permiso con los rectores de las instituciones para la realización del grupo focal.
3. Elaboración de la actividad lúdica para el desarrollo de la técnica.
4. Selección y adecuación del aula en donde se desarrolló el grupo focal.
5. Disponer de elementos técnicos: cámara filmadora, cámara fotográfica, grabadora, entre otros para garantizar recoger la mayor cantidad de información posible.
6. Desarrollo de la técnica.
7. Elaboración de matriz –resumen y registro de la información obtenida.
8. Análisis e interpretación de los resultados.

4.3.3 Método de asociación libre.

Técnica propuesta por Abric (1994: 59). El objetivo de la misma, es buscar por medio de respuestas de carácter espontáneo en los participantes, las representaciones que tienen con respecto a los objetos de estudio identificados en la investigación, es decir, con respecto a la convivencia, los conflictos, y la forma en que estos son abordados en las comunidades educativas donde se llevó a cabo la investigación. Abric (1994) aduce: “Son más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales” (p. 59-60).

Esta técnica, es fundamental en materia de obtener información de las representaciones sociales, de forma directa, ya que posibilita que el participante de carácter espontáneo, sin pensar mucho, de respuesta a lo que se pide, lo que piensa, su estereotipo, con respecto a una situación o cuestionamiento específico, posibilita tener a la mano, de forma inmediata su representación social. Al respecto Abric (1994) manifiesta: “La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados en las producciones discursivas” (p. 59) (véase anexos 8, 9, 10, 11, 12 y 13).

4.4 Selección de los participantes

Se tuvo en cuenta para el trabajo investigativo y la recolección de la información un número de participantes el cual se describirá en la siguiente tabla, igualmente, además se consideraron los tiempos, los lugares y las circunstancias en las cuales se efectuaría la investigación.

Tabla N° 2. Composición de los y las participantes durante la investigación

Rol en la comunidad educativa	Técnica aplicada	Género		Total
		F	M	
Estudiantes	Grupo focal	13	12	25
Estudiantes	Asociación libre	11	9	20
Padres y Madres de Familia	Grupo focal	13	5	18
Docentes	Entrevistas	7	5	12
Docentes	Asociación libre	11	9	20
Directivos docentes	Entrevistas	3	3	6

5. Información analizada

5.1 Entrevistas

5.1.1 Representaciones de maestros y maestras con respecto al contexto en la IECMZ e IELM

De acuerdo a las maestras y los maestros entrevistados, el contexto encontrado una vez ingresan a la IECMZ, era un escenario marcado por la violencia y la hostilidad; se vivía dentro y fuera de la escuela mucha agresión física y verbal, así como la presencia de pandillas; enfrentamientos entre las mismas; atracos y lesiones personales a docentes (físicas y verbales). Los maestros afirman que esto obedece a los pocos procesos de organización comunitaria, al abandono y las violencias intrafamiliares. Las familias que viven en el sector, llegaron al barrio por los siguientes motivos: desplazados por el conflicto armado, desplazados por la ola invernal de 2010 y 2011, desplazados por los movimientos telúricos en la ciudad de Cartagena (barrio San Francisco), y por la acreditación de viviendas de interés social. Al respecto, una maestra manifiesta: “Cuando me dijeron Flor del Campo, dije: Epa!! Conflicto, pelea, guerras” (entrevista maestros/as N° 1). La zona estaba estigmatizada.

Al interior de la escuela, se vivía un ambiente de agresión, constantemente había peleas, estudiantes muy agresivos y agresivas, persistía la intolerancia, casi no se podían ni ver, una maestra refiere: “Para dar una clase gastaba una media hora o más solucionando conflictos, era poco lo que se hacía a nivel pedagógico” (entrevista maestros/as N° 6). Los maestros y las maestras entrevistadas consideran que los aspectos más relevantes en cuanto al contexto son: población vulnerable, carencias de afecto, falta de autoridad en la familia, abandono familiar, poco acompañamiento y seguimiento a hijos e hijas en el campo educativo y convivencial.

No obstante, cuando los barrios iniciaron, expresa una maestra: “Al principio fue una experiencia maravillosa aun cuando hubo muchas dificultades. Nunca sentimos miedo por el trabajo realizado en la comunidad” (entrevista maestros/as N° 2). Cuando inician la labor educativa en el sector, las maestras, sentían mucho apoyo de la comunidad, quienes estaban siempre prestos a colaborar en las actividades desarrolladas, en enviar a niños y niñas a la escuela, a estar atentos y atentas a lo que sucedía con sus hijos e hijas y el trabajo era conjunto, al parecer en la medida en que fueron llegando nuevas familias a los barrios, el escenario contextual de alguna manera se fue tornando más difícil.

Maestros y maestras afirman que la situación contextual en cuanto a agresión y conflicto, de afuera hacia adentro persiste con algunas mejorías, sin embargo, argumentan que aún hay conflictos, peleas (de pandillas), atracos, falta de autoridad en las familias, y que estas últimas no contribuyen a que se mejore la situación. Al respecto una maestra manifiesta: “Hemos sobrevivido, la comunidad tiene otra cara, el colegio ha mejorado y ya se puede salir tranquilamente... ya hay silencio y eso realmente era caos, todo esto se logró con trabajo fuerte” (entrevista maestros/as N° 3). Lo que muestra que aún hay mucho por hacer, hay que trabajar más consensuadamente con las familias en cuanto al tema de la convivencia y el tratamiento de los conflictos.

Por otro lado, la IELM, que primero se llamó Colegio Las Mercedes y más adelante “hacia el año 1985 adquiere el carácter oficial, que lo convierte en Colegio Departamental Las Mercedes” (entrevista directivos N° 4), Según lo expuesto por algunos maestros entrevistados que hicieron parte de la época de los años 80 y 90, la población de la IE era muy pequeña. “El colegio estaba adaptado para las poblaciones de hace 15-20 años que eran poblaciones muy pequeñas, los salones que se hicieron se hicieron para tener máximo 20 estudiantes” (entrevista maestros/as N° 8). Para ese entonces, las instalaciones eran muy óptimas y la cantidad de estudiantes ideal para desarrollar un excelente trabajo. Una de las docentes expresa: “Los grupos eran muy mínimos, me encantaba porque tenía uno como más acercamiento con los estudiantes, mayor seguimiento, eran como nuestros hijos, entonces el trabajo me parecía mucho más maravilloso” (entrevista maestros/as N° 7).

Según los maestros, la presencia de las hermanas Vicentinas estuvo muy influenciada desde el punto de vista religioso, prevaleciendo así la buena convivencia expresada en el fortalecimiento de los valores. Las hermanas estuvieron en la comunidad educativa hasta hace 10 años, tiempo en que cambian las cosas a nivel nacional con respecto a la educación y se exige por parte del gobierno según las nuevas leyes para acceder a la docencia, presentar concurso de méritos. Las hermanas se someten a esto, pero no logran ganar, entonces, deciden irse de la comunidad porque el colegio era el lugar donde ellas más aportaban a la población, es así como llega un particular a orientar la educación en la institución.

La Institución, ha sido un centro de formación que ha pasado por una etapa de desarrollo importante, aún hay maestros que pudieron vivir dos momentos de la historia que comprende los siglos XX Y XXI y dan cuenta de lo que ocurría hacia los años 90, época de las máquinas de escribir y trabajo con tecnología elemental como las filminas y que luego pudieron ingresar o adaptarse a la etapa de la informática, de las nuevas tecnologías, que cambiaron completamente al mundo. Es así como lo expresa uno de los docentes: “Hemos podido mirar perfiles diferentes en cuanto al recurso humano, un estudiante, un prototipo de joven campesino, limitado a un área geográfica y ahora, unos jóvenes en esta etapa cuyos cambios a nivel de comportamiento, de actitud frente a la vida y el universo es totalmente diferente, haciendo que ya sean similares a cualquier tipo de perfil de estudiantes en cualquier parte del país, del mundo gracias a las redes y las comunicaciones” (entrevista directivos N° 4).

Actualmente, maestros y maestras que llegan a la institución se encuentran con un colegio donde “la Infraestructura física no es apta para la cantidad de estudiantes” (entrevista maestros/as N° 12), en donde “no hay espacios para el sano desarrollo de los estudiantes y de sus habilidades” (entrevista maestros/as N° 11), sus instalaciones, aquellas que en un principio eran amplias y el trabajo se hacía muy ameno, en la actualidad la infraestructura IELM es muy reducida ante la cantidad de estudiantes, vivenciándose así contaminación auditiva. Aun así, todos los maestros; nuevos y antiguos, expresan que al

llegar a la institución se encuentran con una convivencia buena, aunque no perfecta como en toda institución. Pero donde a pesar de esto, hay que trabajar mucho porque se nota que ha habido un cambio sustancial quizás a partir de las nuevas dinámicas que impone el mundo moderno.

De acuerdo a lo expresado por maestros y maestras en referencia a los contextos que encontraron una vez ingresaron a las diferentes IE, por un lado en la IECMZ un escenario marcado por la violencia, por las peleas, por las diferentes agresiones que dinamizaban el interior y el exterior de la escuela, por diferentes causas: pandillas, agresiones familiares, atracos, falta de autoridad y de respeto en todos los sentidos, mientras que por el otro lado, en la IELM, la situación del contexto estaba marcado por un sentido religioso, de cambios significativos a nivel de la revolución tecnológica, no violento, ni agresivo, más bien pacífico, con un número de estudiantes ‘manejable’, ya que eran pocos, empero, en la actualidad la situación se ha desmejorado por la cantidad de estudiantes que hay, posibilitando el hacinamiento y otras situaciones que de una u otra manera afectan lo convivencial como la contaminación auditiva.

Finalmente, un directivo de la IECMZ manifiesta: “Agresivo por la cantidad de jóvenes en riesgo y es una de las amenazas por las cuales se ciñe el reto de la educación en este contexto... En el contexto hay familias fragmentadas, distorsionadas, muy poco son familias nucleares en donde se pueda tener el apoyo de papá y mamá, y si son nucleares solo está el apoyo de la mamá, además de los factores de delincuencia que golpea fuertemente al barrio” (entrevista a directivos N° 2). Lo que deja ver que de cierta manera el contexto tiene una incidencia marcada en las relaciones convivenciales de la IE.

5.1.2 Representaciones de la vivencia de la convivencia.

Maestros y maestras dejan ver que la convivencia en la IECMZ ha tenido un cambio muy significativo, que ha mejorado mucho con respecto a años anteriores teniendo en cuenta el contexto y el trabajo de formación que se ha realizado con estudiantes, docentes,

padres y madres de familia en toda la comunidad educativa. Al respecto una maestra expresa: “Cambio del cielo a la tierra... ya no se ven los conflictos que se veían antes, que era un tira que jala... los docentes salimos con más confianza” (entrevista maestros/as N° 3).

“Ha mejorado, los estudiantes escuchan, acatan ordenes, hay más tolerancia, menos riñas” (entrevista maestros/as N° 6), lo que deja ver que hay una apertura de los y las estudiantes en cuanto al tema convivencial, sin ser una camisa de fuerza, ya se posibilita al menos que escuchen al otro –y no solo a maestros y maestras–, que se posibilite el diálogo, la comunicación, la apertura a la resolución de conflictos.

“Nos encontramos en un tiempo en donde se maneja la Ley 1620 y se hace necesario que las instituciones la apliquen y reconozcan la ruta” (entrevista maestros/as N° 4). La convivencia es un proceso, no es ausencia de conflicto. Maestros y maestras son capaces de visibilizar cambios sustanciales en cuanto a la forma de tramitar los conflictos. Estas rutas tienen un seguimiento diferente de acuerdo a las situaciones que se presentan en el marco de la Convivencia Escolar. “La institución tendría que mirar el tema convivencial porque no puede ser para apagar incendios, hay mucho conflicto y estamos atiborrados de casos” (entrevista directivos N° 1).

Se muestra que la situación de conflicto en la IECMZ es un caos, se interpreta por medio de sus palabras, que hay que reevaluar, lo que se viene realizando en materia del trámite para abordar los conflictos ya que hay muchos casos, para tomar otras medidas.

La IELM, hace parte de un municipio muy pequeño, en donde casi todo el mundo se conoce, uno de los directivos de Institución expone: “los nexos familiares son muy cercanos y eso hace entonces que las lógicas cómo se maneja la parte relacional tenga que ver mucho con ese aspecto, el trato es familiar, de mucho dialogo, de mucha convivencia y permite entonces que el conocimiento que hay del estudiante sea muy cercano para efectos de la formación y los procesos formativos” (entrevista directivos N° 4).

Todos los maestros coinciden en decir que la convivencia es buena, aunque con algunas dificultades que son normales dentro del proceso educativo y donde el trato y descomposición de la familia también inciden. Al respecto, uno de los maestros manifiesta: “No es perfecta, como en toda institución se presentan siempre dificultades y problemas, pero que son fáciles y llevaderos, hasta el momento no son situaciones que no se hayan podido manejar” (entrevista maestros/as N° 12); un directivo opina: “Se presentan hechos aislados relacionados especialmente con la descomposición de la familia y su forma de repercusión en los procesos institucionales, estos hechos negativos los podemos describir como riñas ocasionales entre estudiantes, desinterés por el estudio entre otros” (entrevista directivos N° 6).

De acuerdo a lo dicho por los maestros entrevistados, en la IE se presentan conflictos que son manejables. Las diferencias entre docentes y directivos, tiene que ver con el tiempo que estos tienen en la IE, y aunque no hay posiciones tan sesgadas, hay unas posiciones frente a las apreciaciones, por ejemplo, uno de los directivos expone: “en los dos meses que llevo no he visto enfrentamientos que me sugieran que la violencia al menos física sea un común denominador creo que se manejan más conflictos que es propio del país en donde no sabemos resolver, entonces, se convierte en contiendas, confrontaciones, en armar malestar entre las personas por no conversar a cerca de lo que no están de acuerdo” (entrevista directivos N° 5).

Desde la perspectiva de ‘vivir con’, se considera que la convivencia o la vivencia entre la comunidad educativa de la IELM está relacionada con la religiosidad y enmarcada en un estilo tradicional, cosa que permite que aún se vivan los valores y prevalezca el respeto, sin embargo, incide en ella el trato desde la familia, “...se presentan hechos aislados, relacionados especialmente con la descomposición de la familia y su forma de repercusión en los procesos educativos” (entrevista directivos N° 5), de modo que, la descomposición presente en la familia hace que se tejan relaciones no son muy positivas que de alguna manera inciden el entorno escolar y generan muchas veces conflictos como

riñas ocasionales, malos entendidos, confrontaciones pero que generalmente se resuelven de manera fácil.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en cuando a la vivencia de la convivencia en las IE en las cuales se realizó la investigación, maestros y maestras de la IECMZ manifiestan que la situación de la convivencia ha mejorado porque se han realizado las diferentes rutas para posibilitar los procesos. Por la IELM directivos y maestros manifiestan que no hay situaciones graves para considerar, que hay problemas como en todas las IE, pero que son situaciones que por medio del diálogo se pueden tramitar.

Sin embargo, tanto en la IECMZ como en la IELM, es claro que hay un pensamiento concreto acerca de las RS, la conformación de las familias incide en los procesos comportamentales de niños y niñas en escenarios como la escuela. Existe una comprensión desde lo esbozado por maestros y directivos, que todas las situaciones que imposibilitan la convivencia son de la familia, al parecer la escuela no es generadora de conflictos.

Por otro lado, es importante lo que muestra la IECMZ en cuanto al tema de la Ley 1620, considerando que es necesario remitirse a la ley cuando una exista una situación de conflicto, ya que lo importante es la sanción.

5.1.3 Representaciones de los obstáculos para la convivencia.

Maestros y maestras manifiestan: “Enseñanzas o prácticas que ellos traen de su casa... Costumbres como la reacción agresiva frente a un conflicto” (entrevista maestros/as N° 1); “El mismo nivel de educación de padres y madres... Salen de sus casas a buscar el sustento diario, a los hijos los dejan solos” (entrevista maestros/as N° 3); “Los antivalores” (entrevista N° 4); “Los chicos no saben materializar sus frustraciones” (entrevista maestros/as N° 5); “Algunos estudiantes insisten en sus conductas agresivas” (entrevista maestros/as N° 6), son algunas de las representaciones sociales que tienen maestros y

maestras con respecto a los obstáculos de la convivencia en la IECMZ, tendiendo estas a enmarcarse en la estructura familiar, lo que deja interpretar que la mayoría de los conflictos se fundan y se recrean en la familia según lo que dicen los maestros.

En contraste con esto, un maestro plantea: “La poca disposición de algún docente también influye” (entrevista maestros/as N° 4), lo que permite analizar que aunque hay una tendencia marcada en que las dificultades inician en los hogares de los y las estudiantes, la postura del maestro permite pensar que la escuela es propiciadora de conflictos, y esta situación puede estar fundada en: el poco interés de maestros y docentes en cuanto a la promoción de la convivencia, solo dedicarse a su currículum, a la enseñanza de su área o sus quehaceres pedagógicos, los lleva a guardar distancia ante los conflictos, no involucrarse, hacerse los locos, entre otras cosas.

Por otra parte, es importante mencionar que uno de los principales obstáculos en los procesos convivenciales es la comunicación, al respecto una maestra afirma: “Los malos canales de comunicación, es un problema que se ha ido evidenciando año tras año” (entrevista maestros/as N° 2), se puede decir que este obstáculo es transversal a los conflictos y a la convivencia, ya que ‘normalmente’ direcciona cualquier situación que pueda afectar el bien-estar y la convivencia en la IE. Existe una teoría que afirma que los conflictos se pueden producir por problemas de comunicación, esta teoría llamada Teoría de los Juegos, fundada en la misma teoría del conflicto, presupone desde Parra, Rojas y Arapé (2008) quienes manifiestan: “La comunicación es un proceso de gran complejidad, pues está muy ligado a varios acontecimientos... tales como la motivación, la toma decisiones, el liderazgo”. (p. 19)

De acuerdo a lo expuesto por los docentes y directivos de la IELM, una de las cosas que más obstaculizan la convivencia en la institución es el hacinamiento en el que se encuentran los estudiantes de básica secundaria y media, presentándose inconvenientes para el desarrollo de la parte artística, deportiva y lúdica; aspectos importantes para el desarrollo de los estudiantes y para forjar buenas relaciones. Al respecto, un docente opina: “Esta

institución por la planta o estructura física no es apta para la cantidad de estudiantes que hay en este momento, por tanto, hay mucha contaminación auditiva, no cuenta con espacios amplios y verdes, en el cual, en el momento de descanso los estudiantes puedan aprovechar para hacer deporte. Es una institución que en esta parte está fallando demasiado entonces esto ha permitido que haya situaciones difíciles por momentos en cuanto a la convivencia” (entrevista maestros/as N° 12).

Por otra parte, el espacio físico resulta ser vital para el desarrollo de los y las estudiantes ya que permite la buena interacción vital para mantener las buenas relaciones. Como lo plantea Tuvilla (2004), el clima escolar es esencial para la convivencia:

...el clima tiene un carácter global (ambiente del centro en su totalidad), viene determinado por elementos de naturaleza diversa (espacios arquitectónicos, estructura física, equipamiento, características personales de los miembros de la comunidad educativa, sistema de relaciones establecido, sistema de valores de distintos grupos...), tiene un carácter dinámico e interactivo y es susceptible de modificación”. (p. 34-35)

Hay quienes opinan que hace falta más diálogo y comunicación, sin embargo, un maestro con 31 años en la institución considera que no solo la infraestructura, sino los choques generacionales –edades de los maestros– es otro obstáculo. Al respecto se expone: “En este momento si ha cambiado un poco la convivencia debido a las nuevas normas que han salido, los nuevos profesores que han llegado con otra mentalidad, han chocado contra la mentalidad que tenemos nosotros aquí que es tradicionalista y yo noto que en el colegio hay dos tendencias: estamos los antiguos que tenemos nuestra forma de trabajar, nuestra forma de llevar las cosas, y están los compañeros nuevos que traen una tendencia totalmente diferente. Se nota el choque y uno lo nota pedagógicamente con los estudiantes, uno ya comienza a ver ciertos roces entre situaciones no pedagógicas que se dan, están los compañeros que son digamos los maestros especiales para los estudiantes porque traen una tendencia nueva y tal vez nosotros los antiguos somos los cansones, los tradicionalistas y

esa parte yo he visto que está afectando y por eso está empezando a tener ese tipo de roces” (entrevista maestros/as N° 8).

Se evidencia en lo manifestado por maestros, maestras y directivos que los aspectos que obstaculizan la convivencia en las IE tienen incidencia en la familia, determinante por las formas de educación que se imparten desde el seno de la misma, y las tendencias frente a las formas de repetición de los conflictos que hay al interior de ellas; el espacio físico, por cuanto imposibilita las labores educativas y se muestra como un escenario de poco movimiento de los y las estudiantes en torno a la movilidad y agilidad de los procesos educativos y convivenciales; y por último los choques generacionales que dan cuenta de los maestros nuevos y antiguos, las percepciones frente a lo vivido en la IELM es diferente, resultando relatos y respuestas que de una u otra forma son opuestas en sus argumentos.

5.1.4 Representaciones de las estrategias para mejorar la convivencia.

En la IECMZ maestros y maestras consideran que hay estrategias que han posibilitado mejorar la convivencia en la IE, lo que hay que hacer es potenciar los diferentes proyectos que se manejan desde Fe y Alegría a nivel nacional. Al respecto una maestra y un maestro afirman respectivamente: “Las estrategias las tenemos, desde: Dirección de Curso (DC), Capacidades y Competencias Para la Vida (CCPV) y Cultura de Paz con Enfoque de Género (CPEG)” (entrevista maestros/as N° 1); “Los proyectos que maneja Fe y Alegría son puntuales” (entrevista maestros/as N° 5).

Un directivo aclara: “Hay unos proyectos macros los cuales son: Cree-siendo y el programa de CCPV. Dentro del proyecto Cree-siendo, existen los siguientes programas: ForFam, llamado también Formación a Familias es un programa que está destinado a desarrollar talleres con padres, madres y acudientes de los estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa. DC, son una serie de talleres enmarcados en cuatro componentes a saber: relacional, afectivo, comportamental y académico, estos procesos los trabajan los docentes Directores de Curso en el aula de clases una vez a la semana. CPEG, este es un

programa que se viene desarrollando finalizando el año 2015, y lo que busca es fortalecer todo lo que tiene que ver con el tema de convivencia escolar desde una perspectiva de género, afrocolombianidad, paz y CCPV, estas últimas desde las competencias psicosociales. Centro de Atención Integral (CAI), básicamente lo que se hace aquí es acompañar individual y colectivamente a estudiantes que presentan situaciones o dificultades, ya sean emocionales, familiares, sexuales, entre otras. HORIZONTE, programa de orientación vocacional y profesional el cual va dirigido a estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°... En lo que respecta a CCPV, es un proyecto que tiene muchos años de estar en la IE y es un programa bandera de Fe y Alegría, y al igual que CPEG, pretende fortalecer lo que tiene que ver con la sana convivencia en toda la comunidad educativa y enseñarle a docentes, estudiantes y demás las diferentes formas para poder solucionar los conflictos dentro y fuera de la comunidad educativa” (entrevista directivos N° 3).

En consecuencia, la orientación escolar en los centros educativos de Fe y Alegría, adopta una mirada que no se restringe sólo a atender casos especiales, sino a impulsar formación humana que aporta al tema convivencial en todos y cada uno de los actores que componen la comunidad educativa, desde un empoderamiento horizontal, porque no es el orientador, ni el docente, ni el estudiante que saben, es un sentido horizontal y dinámico de acuerdo a todos y cada uno de los proyectos, programas y temáticas que se manejan. Lo que corrobora con: “Intervenciones de los orientadores a nivel de las aulas, intervención individual... DC en los cuales los docentes dialogan acerca de las dinámicas de cada aula... esta CCPV el cual aporta y le da un abonado a la clase de ética” (entrevista directivos N° 2)

Por otro lado, en relación con las estrategias para mejorar la convivencia una maestra manifiesta: “Mejorar los canales de comunicación, que se hable con la persona que se tiene que hablar” (entrevista maestros/as N° 2). Es importante destacar que dentro de las apuestas estratégicas a tener en cuenta para el mejoramiento de la convivencia se muestra explícitamente la comunicación, como una forma de generación de diálogo para el tratamiento de los conflictos, esta debe ser asertiva; un directivo manifiesta: “generar espacios de comunicación directa y personalizada” (entrevista directivos N° 1).

“Más compromiso en la lecto-escritura... se pierde el hilo conductor de una clase cuando un estudiante no sabe leer, ya que este se levanta de su lugar a molestar a otros y otras” (entrevista maestros/as N° 3), la lecto-escritura, vista como una forma de control de niños y niñas al interior de las aulas de clases, más no como algo pedagógico y de aprendizaje, lo que se interpreta es para que estén quietos y quietas, para que no se muevan. Para que no molesten.

Con respecto a la presencia de padres de familia, una maestra infiere: “Si pudiéramos hacer que los padres participaran más en los procesos sería fabuloso” (entrevista maestros/as N° 6), se considera entonces que la presencia de padres y madres de familia en todas las acciones escolares son un elemento importante dentro de las estrategias para mejorar la convivencia en la IE, corroborándose lo dicho con: “Mayor participación voluntaria de los padres para involucrarse en los procesos educativos de la escuela... La escuela abre los espacios de participación, invita a la comunidad, pero es ella misma quien no tiene la disponibilidad, ni voluntad para comprometerse e involucrarse con los procesos educativos y de convivencia del colegio” (entrevista directivos N° 2).

Otra estrategia sería: “Hace falta proyectarnos más como institución en la comunidad como tal, que la comunidad sepa y conozca cuáles son los programas, esos procesos y que se empodere o que se apropie de dichos programas y que son los que están contribuyendo a mejorar el tema de la convivencia” (entrevista directivos N° 3). En efecto, se contrasta con lo que se expresa desde Posada (1998), en tanto, comunidad hace referencia a la convivencia misma de un grupo de personas bajo unos intereses comunes y si se llegará a está desde las prácticas que realiza la IECMZ, desde cada uno de los proyectos, programas y temáticas mejorarían los trámites para el abordaje de los conflictos.

Por otro lado, en la IELM algunos maestros coinciden en decir que hace falta el trabajo que articule más la escuela, los padres de familia, los docentes y estudiantes. Un docente manifiesta “...no hay un trabajo integrado, un colectivo de trabajo para la

formación de los muchachos... Usualmente el hogar considera que es tarea de la escuela, la escuela considera que el hogar debe tener un papel definitivo en esto sobre todo en las primeras etapas” (entrevista directivos N° 4). Así mismo, otro docente coincide en decir que: “se requiere fortalecer los lazos entre escuela, padres de familia y estudiantes, se hace necesario que todos los padres y madres de familia reconozcan el papel que forman en la educación de sus hijos y con base en ello se conviertan en actores primarios de mejoramiento de la convivencia escolar” (entrevista directivos N° 5). De la mano con lo anterior, cabe citar lo que un directivo docente considera sería una buena estrategia: “Hacer un plan, una estrategia conformada por todas las aulas y orientada por docentes o directivos que permitan que haya como mediadores personas que puedan facilitar a otras la resolución de los conflictos de una mejor manera” (entrevista directivos N° 6).

De acuerdo a lo expuesto por los maestros y las maestras, está claro que para ellos es fundamental el papel que juegan los padres y madres de familia en la vida escolar. En la sociedad actual, debido a las situaciones, relaciones y contextos que se viven, se considera necesario educar o formar para la ciudadanía. Desde esa perspectiva, la escuela no es solo una institución para el saber sino también, un escenario de reconocimiento e interacción con el otro, con la otra, donde se educa para la formación ciudadana, por tanto, es uno de los entes responsables de este ejercicio, pero no es el único, en la familia se tiene su inicio y se consolida en la escuela. Esto coincide con lo planteado por el MEN, el cual considera que la escuela es el mejor lugar para desarrollar esta tarea, por ser el lugar en donde se pone a prueba el ejercicio constante de convivir con otros, pero es claro en afirmar que este debe ser un trabajo articulado. Así lo plantea en la guía N°6 del 2004:

Formar para la ciudadanía es un trabajo en equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de comunicación, en las relaciones entre el estado y la sociedad civil y en cualquier situación comunitaria. (p. 5)

En contraste con lo anterior un docente expone: “...en el colegio hay un choque de generaciones y eso está afectando a los estudiantes...es necesario que los maestros antiguos asimilen nuevas tendencias (tecnológica)... establecer criterios comunes... en primaria todos los maestros son antiguos cuando llegan los estudiantes a 6° chocan ‘tendencia’, hay choque de generaciones y esto afecta a los estudiantes siendo ahora los grados 6° y 7° los más terribles cuando antes eran los más juiciosos” (entrevista maestros/as N° 8). Según lo anterior, el choque de generaciones entre los maestros afecta de alguna manera la convivencia porque se genera un choque pedagógico, los antiguos resultan ser muy tradicionalistas y no aceptan las nuevas tendencias pedagógicas de los maestros nuevos en donde en últimas resulta ser el chévere y el antiguo es el aburrido, produciendo de esta manera dificultades en el aula. “Yo estoy viendo dos mundos en el colegio, cada vez los veo más enfrentados. La estrategia ahí sería: de parte de nosotros los antiguos asimilarnos a las nuevas tendencias, uno de los graves problemas que yo veo es que los maestros antiguos no se han metido en el cuento de las nuevas tendencias sobre todo tecnológica” (entrevista maestros/as N° 8). La parte física, también es considerada como un factor clave para la buena convivencia: “el ampliar la infraestructura física, proyecto en el que no se ha podido avanzar” (entrevista maestros/as N° 12).

Una buena parte de los docentes sostienen la importancia de ir de la mano con el padre de familia. Pero de igual manera se hace necesario inventar estrategias que posibiliten a través de los estudiantes la mediación de los conflictos orientada por los docentes, también, se expresa la necesidad de que los maestros antiguos acepten las nuevas tendencias y se amplié la infraestructura física.

En síntesis, los proyectos y programas expresados, de acuerdo a lo manifestado son una base esencial para el abordaje individual y colectivo de estudiantes y familias y son llevados a cabo por los orientadores escolares, con un fundamento humanístico que trasciende el mero hecho de la atención individual de estudiantes. En cuanto a padres, madres y acudientes, se hace necesaria su participación más asidua en las IE para la promoción de una sana convivencia y para el acompañamiento de niños y niñas de acuerdo

a los pleitos y problemas que se presentan al interior de las aulas y fuera de ellas. La comunicación es de vital importancia en cuanto a los procesos que se llevan en las familias, así como a las diferencias acciones que se tramitan al interior de las IE por cuanto hay que hablar el mismo lenguaje y tener claridades frente a los procesos a llevar a cabo, esta comunicación debe ser asertiva y elocuente, ya que contribuirá al mejoramiento de la lectura y escritura en la IECMZ. Finalmente, docentes y directivos de la IELM presentan el mejoramiento de la parte física como una estrategia para el mejoramiento de la sana convivencia de la IE, por lo descrito, la situación del hacinamiento posibilita que niños y niñas estén más cerca y esta situación posibilitaría conflictos y situaciones no adecuadas con respecto a las relaciones.

5.1.5 Representaciones de lo que hace la IE para mejorar la convivencia.

En la IECMZ, la mayoría de maestros y maestras entrevistadas apuntan que los proyectos llevados a cabo en la IE aportan significativamente a que haya buena convivencia al interior de las aulas y fuera de ellas, ya que niños y niñas comunican en sus casas –si tienen la posibilidad– acerca de lo que aprenden en estos proyectos. Al respecto una maestra infiere: “Apoyarnos en los proyectos que tiene la institución: CCPV, DC, CARA, todo esto permite que tratemos temas diversos como: valores, principios, sana convivencia, solución de problemas” (entrevista maestros/as N° 6), las siglas CARA tienen que ver con ‘Construyendo Amor desde la Responsabilidad y la Alegría’, es el proyecto de educación sexual en Fe y Alegría.

“Está CCPV, el cual aporta y le da un abonado a la clase de ética... proyectos como HORIZONTE, CARA, y el proyecto de CPEG, el cual aporta mucho en cuanto a la paz, el género, la afrocolombianidad, viendo que el tema de género no solo aporta al tema de la mujer, sino también al tema de las diferencias” (entrevista directivos N° 2). “Estos programas responden a la sana convivencia de la IE, ya que están estructurados y liderados desde esta perspectiva, Fe y Alegría no hace nada ajeno a lo que generalmente son las necesidades del contexto, lo que se busca de ellos es una transformación social del mismo”

(entrevista directivos N° 3). Las temáticas abordadas en estos proyectos, se entrelazan con todo el tema de Participación que niños y niñas tienen al interior de las aulas en el momento en que se desarrollan cada una de las temáticas, desde su postura crítica con respecto a las mismas, la escucha activa de quien habla y las apuestas pedagógicas de maestros y maestras, así lo manifiesta la misma docente: “No perder de vista el diálogo, las actividades pedagógicas (exposiciones), la escucha” (entrevista maestros/as N° 6).

Por otro lado, y teniendo en cuenta el tema de la conflictividad que se ha vivido en la IE, es importante estar siempre en constante contacto con niños y niñas en los diferentes escenarios de la institución, por lo cual se hace necesario demarcar puntos claves en donde se hayan evidenciado conflictos, para ‘controlar situaciones’, así entonces, un maestro entrevistado afirma: “Vigilar activamente, hay lugares estratégicos en donde se ubican los docentes para estar atentos a las dinámicas de interacción de choque o conflicto” (entrevista maestros/as N° 5).

Hay una marcada tendencia en la IECMZ en la implementación de los proyectos que direccionan el hacer de orientación escolar para minimizar los conflictos y de una u otra forma potenciar la convivencia o las acciones que conllevan a la misma. Los proyectos son más importantes que vigilar, no se evidencia que para la IE tiene en cuenta la ley, las rutas para el mejoramiento de la convivencia, lo que explica que los programas y proyectos planteados por Fe y Alegría, son suficientes para el fortalecimiento de la convivencia.

Los docentes de la IELM manifiestan que de las cosas que se hacen en la institución para que haya una buena convivencia están: el diálogo y las buenas relaciones. “Se abre espacios para el diálogo” (entrevista maestros/as N° 7), así mismo, otro expone: “El diálogo, las reuniones o asambleas de padres de familia” (entrevista maestros/as N°10)

Para otra parte de los maestros, un factor predominante es el manejo de proyectos transversales, campañas o actividades vinculadas con los estudiantes. “Cada docente dentro de su área, dentro de su interés por el bienestar de la comunidad genera estrategias,

entonces por ejemplo está la direccionalidad de la emisora escolar que permite un espacio de comunicación, está el docente de educación física con los campeonatos que realiza de micro-fútbol de fútbol, los diferentes campeonatos permiten de una u otra forma empezar a generar procesos de integración diferentes a los usuales que son mediante los golpes, mediante no ponerse de acuerdo y demás cosas” (entrevista directivos N°6)

Se puede decir entonces, que la comunicación y el desarrollo de los proyectos, son un medio influyente en la resolución de conflictos dentro de la IE y eso permite la buena convivencia que se traduce en las buenas relaciones entre la comunidad educativa.

5.1.6 Representaciones acerca de las estrategias para el mejoramiento de los conflictos.

En la IECMZ, se tienen en cuenta los proyectos de DC, CCPV, CPEG, CARA, ForFam, los hallazgos de las entrevistadas giran en torno a potenciar estos proyectos y programas, proporcionándoles incluso un número de horas mayor al que normalmente tienen asignado en el horario habitual, ya que son programas que contribuyen al sentido humano y a la promoción de la sana convivencia dentro y fuera de las aulas, ya que tienen impacto individual, familiar y comunitario. Así lo expresa una maestra: “Incluir a dos o más padres de familia de ese grupo dentro de una clase para mirar también cómo les llega a ellos, qué cambios se pueden lograr teniendo a los padres directamente desarrollando o asistiendo a las clases como tal en CCPV o CPEG” (entrevista maestros/as N° 1).

En la IECMZ Fe y Alegría, niños, niñas, adolescentes y jóvenes leen, escriben, fortalecen estos procesos de lecto-escritura junto con sus maestros y maestras. Al respecto un maestro infiere como estrategia para trabajar la sana convivencia: “La escritura. Para poder contar la historia. A través de proyectos de vida... el producir un texto da la posibilidad de descargar, sanar, reflexionar, formularse cosas, tomar un papel más activo en su propio discurso” (entrevista maestros/as N° 5). Al respecto de los procesos de lecto-escritura y evidenciando que los conflictos dejan aprendizaje se relaciona lo dicho por el

maestro con las palabras de Cohen (1995) citado por Tuvilla (2004), cuando se manifiesta que los conflictos son parte de la vida y que deben verse como una oportunidad de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Este proceso de escritura, posibilitaría realizar sistematización de las experiencias, a fin de que se conviertan en hechos o situaciones de no repetición, mejorando efectivamente lo que Tuvilla (2004), explica en la gráfica del programa de convivencia cuando muestra el mejoramiento del clima escolar desde lo educativo, relacional, desde la justicia, la pertenencia y sin duda desde la seguridad, propiciando además el reconocimiento y la participación del otro y la otra.

Atendiendo las estrategias para mejorar los conflictos, maestros y maestras siguen manifestando que los proyectos que se manejan en Fe y Alegría Colombia, proporcionan una gama de actividades que posibilitarían el trámite de los conflictos de forma asertiva y consensuada, así infieren las maestras: “Seguir apoyando los proyectos que nos han permitido mejorar la convivencia” (entrevista maestros/as N° 6); “Seguir implementando los módulos CPEG, DC, más que dar una cátedra utilizar ejemplos vivenciales” (entrevista maestros/as N° 1).

Los proyectos y programas que se ejecutan en Fe y Alegría de acuerdo a lo expresado por maestros, maestras y directivos, posibilitan trabajar situaciones individuales, colectivas y familiares, de ahí que si se piensa que la mayoría de los problemas de convivencia provienen de las familias, estos proyectos por medio de ForFam, DC, CCPV, CPEG, CARA, entrarán a formar inicialmente a docentes para que tengan las herramientas para el abordaje de dichas situaciones, posteriormente por medio de maestras y maestros a estudiantes, ya que ellos son los directos beneficiarios de estos programas. ForFam (Formación a Familias), está dirigido específicamente a las familias y acudientes para su formación, en temas diversos que apuntan a la generación de una sana convivencia que parte desde el entorno familiar.

Una maestra considera que la estrategia para mejorar los conflictos en la IECMZ es poder conocer las rutas de atención posibles para cada caso y en esa medida hacer el abordaje que se necesita, teniendo en cuenta que para cada situación hay una directriz a seguir: “Tener manejo de la ruta de atención... saber qué debo hacer y hacer lo que tengo que hacer... para mejorar los conflictos”. Esta noción es importante en el caso de situaciones tipo, como lo establece la Ley 1620, ver al maestro como esa persona que facilita y conoce como debe actuar frente a una circunstancia específica. “Los conflictos nacen de lo cotidiano, ahí es donde está el punto, necesitamos reevaluar que los contenidos si son importantes, pero también es importante las soluciones desde lo cotidiano, desde lo social” (entrevista directivos N° 2). Esta premisa se conecta con lo que Jhonson y Jhonson (1999) citados por Tuvilla (2004), los conflictos hacen parte de la normalidad, son inevitables en el escenario escolar y se presentan continuamente –y desde luego–, esto hace parte de la cotidianidad.

Entendiendo las estrategias como las acciones que se podrían implementar para mejorar los conflictos en la IELM, los maestros opinan que es necesario fortalecer la escuela para padres, incentivar el diálogo, los talleres y los proyectos que motiven a fortalecer más los valores. Algunos comentan: “Para mejorar la convivencia al interior del Establecimiento Educativo se requiere fortalecer los lazos entre escuela, padres de familia y estudiantes, se hace necesario que todos los padres y madres de familia reconozcan el papel que forman en la educación de sus hijos y con base en ello se conviertan en actores primarios de mejoramiento de la convivencia escolar” (entrevista directivos N° 5); “Que haya una comunicación fluida con todos los que intervienen en el proceso educativo: padres de familia, docentes, estudiantes” (entrevista directivos N° 4).

“Es fundamental la escuela para padres, campañas donde los mismos estudiantes generen conceptos, compartan, evalúen y tengan iniciativa”; “La solución pacífica y conciliada de los conflictos” (entrevista maestros/as N° 11); “que cada docente dentro de su área, dentro de su interés por el bienestar de la comunidad genera estrategias” (entrevista directivos N° 5), “trabajar lo de la escuela de padres es fundamental porque ellos se enteran

de la situación actual o lo que viven los estudiantes dentro del aula de clases, ellos pueden estar un poco más en contacto” (entrevista maestros/as N° 10). Uno de los directivos docentes manifiesta: “Es necesario generar estrategias para ver el conflicto como un valor, por lo general nosotros siempre satanizamos el conflicto, decimos que conflicto es igual a violencia y decimos es que hay que prevenir los conflictos y prevenir el conflicto no porque siempre cuando hay grupos humanos hay conflictos incluso nosotros mismos tenemos conflictos con nosotros mismos” (entrevista directivos N° 5).

Los docentes de la IELM coinciden en la necesidad de desarrollar articuladamente proyectos que posibiliten mejorar los canales de comunicación, con todos los que intervienen en el proceso educativo y de esa forma contribuir a mejorar los conflictos que se generen al interior de la IE.

5.1.7 Representaciones del trámite de los conflictos en las IE.

Una de las formas en las cuales se aborda el conflicto en la IECMZ es por medio del diálogo, elemento primordial para llegar a acuerdos relacionados con el trámite de los conflictos y los desacuerdos que se presentan en la IE. Al respecto una maestra y un maestro respectivamente refieren: “A través del diálogo” (entrevista maestros/as N° 2); “Por medio del diálogo ¿Cómo hacer para que se abran al mismo?... crear espacios de confianza, para que se sientan con la libertad de contar la situación vivida” (entrevista maestros/as N° 5). “Con el diálogo se da la capacidad de pensar en el equilibrio emocional, cuando se tiene sensatez, cuando se apela a la verdad y al respeto del otro” (entrevista directivos N° 1). Un elemento implícito en estas respuestas es tener la posibilidad de la escucha activa y la generación de la confianza para que el otro y la otra, es decir, que los y las estudiantes, sientan la posibilidad de ser escuchados/as y atendidos/as.

Otros maestros y maestras por su parte muestran el abordaje de los conflictos a través de la ruta que se debe seguir para el abordaje de las situaciones conflictivas en la IE: hablar con los y las implicados e implicadas, llenar el formato de descargo, hacer llamado

al acudiente, pasarlo a coordinación u orientación (de acuerdo al caso), de acuerdo al trámite que se realicé se enumeran o establecen acuerdos convivenciales los cuales deben quedar sentados por escrito en un formato determinado. Para dar un soporte a lo dicho una maestra manifiesta: “Primero el docente que está dentro del aula de clases toma la vocería con el conflicto, y es este quien clasifica la dificultad en los tres aspectos que dice la ley, dependiendo de eso se toman los correctivos: dialogar con los niños primero, citar al padre de familia, se establecen unos compromisos del niño y del padre de familia, luego si el conflicto es más grande se involucra a coordinador, de acuerdo a la situación coordinación involucra a otros entes, se sigue el conducto regular dependiendo la ley” (entrevista maestros/as N° 3).

Por su lado los directivos consideran: “Hay un llamado verbal, si se presenta en el escenario del aula, luego se hace nuevamente un llamado, el tercer llamado se hace una amonestación escrita con unas acciones formativas, para no generar el repudio, ni el tedio a los aprendizajes cuando llamamos ‘sanciones’” (entrevista directivos N° 2). “Lo ideal es tener en cuenta el tema de la Ley 1620 de 2013 que es la ley que regula la Ley de Convivencia Escolar y desde ahí se han empezado a abordar las situaciones que se presentan de tipo convivencial” (entrevista directivos N° 3).

Por otra parte, la manera como se abordan los conflictos en la IELM es atendiendo a las directrices establecidas en el manual de convivencia donde se especifica la ruta a seguir o tener en cuenta en el momento que se presente un conflicto. Al respecto, un directivo opina: “Los conflictos se abordan a través de procesos disciplinarios que deben orientar los docentes que los identifican, si en esa instancia reconocida como la instancia primaria no se soluciona la dificultad, el proceso sigue su curso hacia instancias superiores en las que se ven involucrados Directivos Docentes y Padres de Familia como facilitadores de conciliación” (entrevista directivos N° 5).

“Usualmente las estrategias están determinadas en los manuales de convivencia que determinan unas rutas de atención donde participa usualmente las personas que observan la

falta, cualquiera de los funcionarios que participan, los orientadores de grado, el Sico orientadores, el comité de convivencia y las autoridades locales que de acuerdo a la falta a la gravedad de la falta pues se determina” (entrevista directivos N° 4).

El manual de convivencia de la institución tiene enmarcada una ruta para la resolución de conflictos desde 3 aspectos que se catalogan como faltas. Faltas tipo I, II o III siendo la última en la que se enmarcan las faltas más graves que pueden llevar a sanciones. Ante cada una de estas faltas hay un proceso de mediación en donde se dialoga con las partes hasta llegar a la solución.

Además de seguir el protocolo del manual de convivencia para la resolución de conflictos, los maestros expresan que el diálogo y la mediación, son parte importante para su tratamiento, manifestando: “ha sido un elemento fundamental para ir llevando los chicos a comprender como a partir de ese recurso podemos solucionar los problemas más internos e incluso mirar dentro de la atmósfera nacional que también ha sido un factor que en estos momentos después de 50 años se está reduciendo y están llegando a negociaciones de los conflictos que se ha generado a nivel social y político” (entrevista maestros/as N° 4). Esta mediación se hace en manera instancia sin formalidad dado que no se logre la solución se da un trato más formal, por medio de la ruta trazada en el manual de convivencia.

Tanto en la IECMZ como en la IELM, hay situaciones que sitúan las acciones conflictivas en los manuales de convivencia, entendida como la ‘ley institucional’, de acuerdo al hecho de la situación y su intencionalidad se deja ver en lo expresado por docentes y directivos, se sigue el proceso asignado para el caso, ahora desde acciones pedagógicas, haciendo el proceso que se debe seguir desde el aula con la maestra o maestro a cargo y si se requiere a otras instancias educativas, desde luego haciendo las firmas de los diferentes compromisos o acuerdos. “Teniendo en cuenta la ruta para cada caso hay una forma de manejar las situaciones (tipologías) y de acuerdo a estas hay una ruta apropiada para abordar la situación” (entrevista directivos N° 3).

En las dos IE el trámite de los conflictos es adultocéntrica, es decir, su abordaje es de maestros a estudiantes, se percibe que no se generan mecanismos entre los propios estudiantes para la resolución, predomina la norma, la ley (manual de convivencia, la ley de convivencia escolar). Se deja ver el diálogo para la escucha de las partes, no hay claridad conforme al mismo, son nulas las estrategias mediadoras, no hay justicia reparativa. Persiste el diligenciamiento de los formatos, llegar a acuerdos –aquí la participación de niños y niñas con respecto a lo sucedido–, hay que llamar a los padres de familia para que contribuyan a la solución de los conflictos, niños y niñas no proporcionan ninguna iniciativa para la promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos.

5.1.8 Representaciones de las manifestaciones de los conflictos en la IECMZ y la IELM.

“Se ofenden cuando les recuerdan a su mamá (cuando se las mientan)” (entrevista maestros/as N° 4), denotándose las agresiones verbales (enmarcadas en palabras soeces o mentarse la mamá), lo que conlleva fuertemente a las agresiones físicas. “Los calificativos y adjetivos que utilizan para referirse a sí mismos, son demasiado peyorativos” (entrevista maestros/as N° 5), los apodos que, curiosamente expresan están relacionados con ‘cariños’. “La pérdida de útiles escolares (sus pertenencias), con esto se sienten ofendidos y vulnerados, lo que les da la posibilidad de asumir el rol de ser violentos” (entrevista maestros/as N° 4).

Una maestra afirma refiriéndose a las manifestaciones de los conflictos: “Por bobadas, roces, utilizar los elementos escolares sin permiso, chismes” (entrevista maestros/as N° 6), otra maestra expone: “Agresividad, manifestada en pequeñas cosas, luego se llega a lo físico... ellos esperan es que el docente actúe de forma inadecuada también, es decir, ante una queja o algo, que el docente también sea agresivo con el niño ‘infractor’” (entrevista maestros/as N° 3), demostrando esta afirmación, aumentar o recrudecer la situación. “Afortunadamente no se han tenido casos de Bullying en la IE, pero si hay estudiantes que esconden sus temores detrás del amedrentamiento, y esto es

consecuencia en ocasiones de lo que viven en sus hogares” (entrevista directivos N° 2). Se puede inferir que los estudiantes que más son conflictivos tienen algún tipo de dificultad o vivencia en sus hogares que posibilitan que se porten de una manera o de otra. Se corrobora la premisa con lo siguiente: “La falta de orientación por parte de las familias sobre cómo se deben abordar ciertas situaciones de conflictos, ya que hay padres o acudientes que logran fortalecer todo lo contrario en los chicos: ‘si te hacen algo, te pisan, te pegan, tu haz lo mismo’, no los motivan o los incentivan a que busquen el diálogo en este tipo de situaciones” (entrevista directivos N° 3).

Por otro lado, las principales manifestaciones de conflictos al interior de la IELM según lo expresado por los maestros son: las discusiones, las malas palabras, los gritos, chismes y agresión verbal. “Yo pienso que la violencia verbal, está muy reiterada”, expresa un docente.

Además, se presentan riñas por celos más que todo, agresión no sólo verbal sino también electrónica y otras dificultades que son a nivel local, pero que de alguna manera afecta a la Institución porque se presenta entre adolescentes que hacen parte de la comunidad educativa, dichas dificultades, se traducen en el mal uso de las motocicletas, irrespeto a la autoridad y el consumo de alcohol, así como de sustancias psicoactivas. “Hay algunos casos muy puntuales también de algunos tipos de sustancias prohibidas como la marihuana, también, hay otros factores que tienen que ver con el desarrollo por ejemplo el uso de motos que también están generando algunas formas de dificultad a nivel local y se torna en crisis de autoridad, es otro problema grave, los muchachos han perdido el norte con respecto al respeto por la autoridad sobre todo a nivel de los hogares y eso se ha traducido en que le dejan a la escuela el control de estas situaciones” (entrevista directivos N° 4).

De acuerdo a lo manifestado por maestros y maestras, se puede inferir, que las principales manifestaciones de conflictos al interior del establecimiento educativo tienen que ver con el manejo inadecuado de la información, con “eventos que generan discordia

por rumores” y de los cuales luego empieza el chisme y así va aumentando el problema hasta llevarse al insulto, el grito, las malas palabras, las ofensas y en fin algunas y muy rara vez a la violencia física, al respecto: “las principales manifestaciones de conflicto se reflejan en riñas entre estudiantes por motivos relacionados con la mala comunicación, así mismo el desinterés por el estudio genera en ocasiones falta de respeto hacia compañeros estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa” (entrevista directivos N° 5).

Teniendo en cuenta las opiniones de maestros y maestras, el desinterés por el estudio genera un ambiente escolar tenso, porque los y las estudiantes van a estudiar desmotivados, no les importa lo académico y empiezan a generar problemas al interior del aula que en ocasiones sobrepasa el límite, incluso faltándoles al respeto a los mismos maestros.

De acuerdo a lo expresado por maestras y maestros, en ambas IE los conflictos se generan por: agresiones verbales, chismes, malos entendidos, mala comunicación, lo que conlleva a agresiones físicas. Estas últimas al parecer más marcadas en el IECMZ que en la IELM, sin embargo, existe el término riñas, como consecuencia de todas las manifestaciones verbales que pueden contribuir al agudizamiento de los conflictos. Estas situaciones al parecer son consecuencias de lo que se vive al interior de las familias, evidenciándose una vez más que en la escuela no se propician, ni se inician conflictos.

5.1.9 Representaciones sociales sobre convivencia.

Palabras como: relaciones, armonía, fraternidad, reconocimiento, solución, son algunas de las más usadas para caracterizar la convivencia, y éstas no están lejos de lo que pensaron maestras y maestros entrevistados al tener la posibilidad de dar a conocer sus representaciones sociales sobre el tema. Así lo afirman los maestros entrevistados: “Es la oportunidad de reconocer a las personas que nos rodean, reconocerse uno mismo, y que somos seres pensantes y capaces de dar la mano al que lo necesita, sin llegar a la violencia”

(entrevista maestros/as N° 4); “Convivir es darle el espacio al otro en el que estamos, es decir, compadecernos, compartir” (entrevista maestros/as N° 5). Por otro lado, las maestras infieren: “Es la relación fraterna y armónica que tengo con los demás, en la forma de relacionarme, compartir y vivir mi vida” (entrevista maestros/as N° 3); “Manejo de las relaciones interpersonales, como puedo solucionar los conflictos y como puedo enfrentarme a una situación que se presente, teniendo en cuenta las capacidades de ponerme en los zapatos del otro” (entrevista maestros/as N° 2). “Es la forma de relacionamiento pacífico entre personas que habitan un mismo territorio y que tienen pensamientos diferentes pero que pueden vivir en comunidad a pesar de las diferencias” (entrevista directivos N° 1).

Convivencia expresa un maestro: “Es darle la oportunidad al otro de ser lo que es y viceversa. Podemos no hacernos daño, pero odiarnos” (entrevista maestros/as N° 5), el otro tiene un espacio dentro de un escenario cualquiera que sea, y en este espacio bajo el respeto que merecen los demás, este o esta pueden desarrollarse de la mejor manera posible. Esta última parte es el acontecer diario en las aulas de la IECMZ, en donde –algunos/as– niños, niñas y adolescentes pueden permanecer durante un año lectivo de esa forma y por más que se hagan campañas de promoción de la convivencia, su statu quo no les permite dar el paso de la armonía, de las relaciones, de la fraternidad o del reconocimiento del otro o de la otra.

Con respecto a lo que consideran como convivencia, los docentes de la IELM exponen: “la convivencia es la construcción que se genera a partir de la vivencia de un grupo de personas que comparten cosas en común como por ejemplo un lugar, un oficio, una creencia, una profesión y que comparten también tiempo” (entrevista directivos N° 5). “Lo podemos traducir en equilibrio y cuando lo traducimos en equilibrio es sencillamente que todas las partes que conforman esos ecosistemas llámese un barrio, escuela, pueblo un país pues sencillamente hemos logrado que cada uno dentro del rol que cumplen contribuyen a ese equilibrio a que todo sea un sistema y si todo es un sistema y ese sistema no está desequilibrado pues sencillamente llegamos a los que verdaderamente es convivencia” (entrevista directivos N° 4). “Es la manera como un estudiante o persona sabe

desenvolverse dentro del medio ambiente, ya sea a nivel familiar, institucional o de Colombia” (entrevista maestros/as N° 10).

La convivencia según los docentes y directivos docentes de la IELM es algo inherente a los seres humanos, es una necesidad, un equilibrio, una manera, un espacio, una orientación, que permite desenvolverse, estar en un espacio con otros y ser capaces de fortalecer las relaciones, respetar las opiniones, fortalecer la paz, la tolerancia, exponer ideas y llegar a puntos de acuerdo.

En síntesis, la convivencia en las IE investigadas se representa así:

Tabla N° 3. Síntesis de las RS sobre convivencia en entrevistas

IECMZ	IELM
Posibilidad de relaciones desde la armonía, la fraternidad, el reconocimiento y la solución de situaciones conflictivas, desde la oportunidad del reconocimiento personal y colectivo (del ser personas), del compartir, del hecho de sentir compasión por los demás, de manejar las situaciones que se presenten anteponiendo las capacidades y entendiendo el sufrimiento del otro, de la otra. Es poder vivir en un escenario de forma pacífica. Es dar la posibilidad al otro de ser y se exprese como es.	Es inherente al ser humano y se ve como la construcción del compartir de personas en un escenario en específico. Es un equilibrio del sistema desde el entorno donde se mueva el individuo. Es la forma en la que una persona se desenvuelve en el contexto donde se encuentra, fortaleciendo los niveles de respeto, tolerancia, la paz.

5.1.10 Representaciones sociales sobre conflicto.

Al término conflicto se le ha relacionado tradicionalmente con violencia, con guerra, con caos. Los hallazgos encontrados en las entrevistas de maestros y maestras de la IECMZ permiten visibilizar al conflicto como las diferencias que existen entre una persona

u otra, porque se interioriza que todos somos diferentes en términos de pensamiento y acciones, al respecto una maestra infiere: “Toda cabeza es un mundo y todos pensamos diferente, lo bonito de ser diferentes es que podamos superar esos obstáculos para vivir en comunidad” (entrevista maestros/as N° 3). Y teniendo en cuenta la analogía con el término ‘diferencia’ expone que conflicto: “Es la dificultad que encuentro dentro de esa convivencia, en la cual yo tengo una diferencia de opinión, de relación con el otro” (entrevista maestros/as N° 3). Afirmando sobre el conflicto otra maestra: “Dificultades que se presentan cuando hay problemas, cuando no se les da solución a algo, es todo aquello que me está afectando o que le afecta al otro” (entrevista maestros/as N° 2).

Empero, en la IECMZ, los conflictos son el ir y el venir de todos los días y aunque la situación ha mejorado como se mostraba en líneas anteriores una maestra considera: “Situaciones que se presentan diariamente por diferencias entre pares, cuando no se acepta la diferencia de los demás, los puntos de vista” (entrevista maestros/as N° 6). Pero será que el hecho de no aceptar las diferencias de los demás puede estar enmarcado en la carencia de valores, en lo que me afecta a mí directamente. Al respecto dos maestros respectivamente argumentan acerca del conflicto: “Ausencia de no reconocer valores” (entrevista maestros/as N° 4); “Cuando siento que hay vulneración de lo que soy, hago o tengo, y no hay una resolución inmediata” (entrevista maestros/as N° 5).

“El conflicto es un hecho que no necesariamente debe tener una connotación negativa, el conflicto puede ser un punto de partida para establecer nuevas formas de relacionamiento” (entrevista directivos N° 1). Esta idea se corrobora en Tuvilla (2014), quien cita a Lederach (1984), en tanto, expone que el conflicto puede ser un factor positivo o destructivo de acuerdo a la forma como se regule.

El conflicto es la “Manera maravillosa de encontrarme con el otro porque somos diferentes. El conflicto tiene que existir. El problema no es el conflicto sino la manera como se aborda” (entrevista directivos N° 2). Se sustenta esta premisa en Rozenblum

(1998), citado por Tuvilla (2004), cuando expresa que el conflicto simplemente existe, que no es ni bueno ni malo, que es parte natural de la vida de los individuos.

En relación con la IELM los docentes entrevistados ven el conflicto como una dificultad o un desacuerdo. Al respecto opinan: “Un conflicto es la dificultad que se presenta entre uno o más individuos que hacen parte de una comunidad” (entrevista directivos N° 5). “Son las dificultades que se le presentan a cada persona” (entrevista maestros/as N° 10). “Es el no estar de acuerdo en una determinada decisión” (entrevista maestros/as N° 12). “Cuando hay formas de actuar y pensar diferente” (entrevista maestros/as N° 9). Sin embargo, hay para quien el conflicto es “desagradable, sinónimo de una cuestión oscura... crea problemas y no solamente a nivel de trabajo, sino familiar y va convocando gremios y el entorno se va volviendo oscuro, poco digno de estar en él.

No obstante, hay docentes que no ven el conflicto como una dificultad, sino como el resultado de un proceso y también como algo necesario que se traduce en oportunidad. Algunos directivos docentes exponen: “Los conflictos a veces los calificamos como situaciones en donde siempre abarcamos hechos de violencia, pero realmente los conflictos abarcan otro tipo de acciones y siempre usualmente es el encuentro de fuerzas que no necesariamente convergen en algo sino que tienen diferentes puntos de vista... los conflictos son a mi juicio necesarios a veces como quiera que están mostrando que dentro de la solución de un problema dentro de la misma convivencia dentro de la misma manera como se comportan las sociedades o los grupos entonces sencillamente hay contradicción que genera conflicto, entonces los conflictos deben ser siempre oportunidades” (entrevista directivos N° 4).

“El conflicto no es sinónimo de violencia o de agresión, el conflicto es la primera fase que se vive desde el desacuerdo que puede generar malestar claro porque a uno le molesta que otra persona no esté de acuerdo y que no se llegue a un acuerdo fácil, entonces ahí es donde está primero el conflicto. Dice Estanislao Zuleta que el conflicto es positivo y que es natural en los seres humanos y que por el contrario antes de limitarlo hay que hacer

que el conflicto sirva para que nosotros nos desarrollemos como seres humanos, podamos mirar al otro y reconocerlos desde las diferencias, desde la singularidad y desde la autonomía sin atropellarlo que nos pasa mucho en Colombia” (entrevista directivos N° 6).

En suma, el conflicto para maestros, maestras y directivos de las IE investigadas se representa así:

Tabla N° 4. Síntesis de las RS sobre conflicto en entrevistas.

IECMZ	IELM
Cada persona asume desde su concepción y vivencia sus diferencias, sin embargo, esa diferencia hace repensar posibilidades de vivir con otros y otras. El conflicto es visto como: dificultad y problema, en tanto, diferencias en relaciones y opiniones y que de una u otra forma afecta personal y colectivamente. Es el no reconocimiento de valores. No es del todo malo, puede contribuir a construir relaciones. Posibilita el encuentro con el otro porque nos muestra que somos diferentes, necesariamente debe existir y se debe buscar una forma para la resolución pacífica del mismo.	Dificultad o desacuerdo, que se presenta en un escenario donde se mueve una persona. Este conflicto puede traer consigo situaciones desagradables en tanto, no se le dé el giro o el trámite para su pronta resolución. La concepción del término se relaciona con la violencia, en donde hay un enfrentamiento de fuerzas, pero que son necesarios para mostrar soluciones a los problemas que cotidianamente se van presentando en los diferentes contextos y estos deben convertirse en oportunidades de vida. No es sinónimo de violencia y aunque genera malestar en natural al ser humano, simplemente por las relaciones en las que este vive en su cotidianidad.

5.2 Resultados Grupos Focales padres, madres y acudientes

Los grupos focales con padres, madres y acudientes fue direccionado por medio de una actividad lúdica llamada: La Agenda Apretada, la cual consiste en cuadrar citas con las personas que se encuentran en dicha actividad, al completar las mismas, poder dar respuesta y cumplimiento a los requerimientos de cada cita. En esta oportunidad se indagó

mucho acerca de las representaciones que padres, madres y acudientes tienen frente al conflicto y la convivencia en las dos comunidades educativas donde se realizó la investigación.

Padres, madres y acudientes reflexionaron acerca de la representación social que tienen frente a la convivencia, aportando desde la IECMZ lo siguiente: “respetarnos mutuamente para que no haya discordia”; “Responsabilidad”; “Buena comunicación”, “Tener un buen trato con el vecino”: “Entablar diálogo con el otro”; “Vivir en armonía”; “Unidad”; “Convivir en unión con la familia”; “Armonía”. En contraste, padres, madres y acudientes de la IELM manifiestan que la convivencia se traduce en: “Amistad”; “Compartir”; “Convivir”; “Paz”; “Tolerancia”; “Responsabilidad”; “Unión”.

La convivencia es vista como la armonía que se tiene desde el diálogo, la responsabilidad, la buena comunicación, la tolerancia y en ese sentido aporta a la unidad y la paz, es decir, lo que debe tener en toda la comunidad educativa, en cuanto a la formación de conductas, de personalidad y del poder orientar las comunicaciones sociales, Araya (2002). Cabe destacar en este sentido que la convivencia, es sinónimo de respeto mutuo – aceptando las diferencias–, viviendo sin discordia, es decir, sin conflictos. No obstante, uno de los participantes en el grupo focal, propone que la convivencia es poder convivir en unión con la familia, lo que permite interpretar que es desde la familia en donde se inicia con el sentido de la convivencia. Empero, vista así la convivencia, en ambas IE, se puede deducir que la convivencia es también ausencia de conflictos.

De acuerdo a las acciones que realizan como responsables directos de los y las estudiantes para que se viva en convivencia en la IECMZ, refieren: “Dándole una buena educación”, “Estimulándolos para que asistan al colegio”, “Aconsejándolos para que se porten bien”, “Dándoles buenos ejemplos, no apoyarles lo malo”, “Dialogar y corregir los errores que cometan”, “Instruirlos bien”, “Acompañar”, “Normas”, “Buenos ejemplos y como se deben comportar”

Padres, madres y acudientes, en términos generales proponen como acciones para que se viva sana convivencia en la IE dar buen ejemplo a sus hijos e hijas con respecto a los procedimientos que éstos y éstas en el momento que hay alguna dificultad. Por otro lado manifiestan que es importante corregir los errores que cometen, para que no se repitan y puedan ser buenos ciudadanos.

Acerca de la representación social que tienen sobre conflicto esto dijeron padres, madres y acudientes de la IECMZ: “Malos entendidos”, “Diferencias”, “Diferencias de ideas”, “Peleas, desorden”, “Choque verbal entre personas”,

Por otro lado en la IELM, la mayoría de padres, madres y acudientes manifiestan que el conflicto es sinónimo de –“problema” y “violencia”.

Se denota entonces que los conflictos son diferencias. Diferencias que tienen las personas por cualquier situación, que puede estar manifestada por un choque, por una pelea, por no llegar a acuerdos, por un desorden, por un mal entendido y que es consecuencia directa de un problema. Padres, madres y acudientes consideran que puede ser por mala educación, expresándose esto en patrones relacionados con las directrices, los valores, las normas que posibilitan la buena educación, manifestada en las buenas relaciones. En consecuencia, se cree que los conflictos se traducen en violencia, es decir, una vez hay una situación de desacuerdo, de una vez se puede pasar a la violencia.

En tanto, padres, madres y acudientes de la IECMZ consideran que las principales causas de los conflictos son: “Convivencia, falta de diálogo, no escuchar”, “Falta de acompañamiento, desmotivación, desinformación”, “Droga, conflictos en casa, mal trato”, “Falta de comunicación, falta de comprensión, mala educación”, “Desobediencia, irresponsabilidad, desorden”, “Indisciplina, desorden, irrespeto”, “Desorden, irrespeto, desobediencia”, “Falta de valores y acompañamiento, falta de compromiso, falta motivación de los padres”, “Malas palabras, peleas y discusiones”. Por otra parte en la IELM padres, madres y acudientes expresan que las principales causas de los conflictos se

debe a: “La falta de infraestructura adecuada”; “Escuelas de padres”; “Actividades lúdicas”; “Un poco la solidaridad entre los compañeros, que se debería trabajar por medio del fomento de los valores al interior del plantel”.

Las causas de los conflictos dentro de la IECMZ, están supeditadas por el desorden y la indisciplina que se vive al interior de la IE, enmarcado en el irrespeto, la falta de valores y de compromiso, todas estas causas tienen una significancia en la poca comunicación asertiva que tienen los y las estudiantes para el trámite de los conflictos, ya que no hay un diálogo de relaciones y mucho menos de acuerdo, ya que imperan las posiciones que se asumen y el irrespeto que sienten los unos con los otros. Se contrastan estas causas en la IELM, porque se señalan las relacionadas con problemas de hacinamiento (destacados también en las entrevistas a maestros y maestras), por la infraestructura pequeña de la IE, considerando además que no hay un proceso formativo para padres, madres y acudientes en un sentido de acercamiento con esta parte de la comunidad educativa; y, por último muestran desde la falta de actividades lúdicas, que no hay puntos de encuentros en la perspectiva general de toda la comunidad escolar.

Ghiso (1998) manifiesta que teniendo en cuenta la ubicación en las prácticas escolares que buscan generar nuevas capacidades y competencias para resolver y tramitar los conflictos como tal, ya que existe la necesidad y exigencia de compartir el conocimiento que dejan dichas prácticas desde los problemas que se presentan, pero al mismo tiempo poder intercambiar los saberes y los aportes de las habilidades y actitudes que se tuvieron para la resolución pacífica de los mismos.

En lo que se refiere a las propuestas que padres, madres y acudientes manifiestan para que en la IECMZ se respire sana convivencia, proponen: “Educarlos más en casa para que lo demuestren en el colegio”; “Trabajar en casa para el fortalecimiento educativo”; “Someter a los hijos en educación en el hogar”; “Trabajar escuelas para padres y el rescate de los valores”; “Acompañamiento y motivación de los padres”; “Respetar para ser

respetados”; “Que se consiga la paz”; “El diálogo con los profesores con cada padre de familia”.

Las propuestas que se realizan para el mejoramiento de la convivencia, parten de la verbalización de palabras y que en ocasiones no tienen eco al interior ni de las familias, ni de la IE son RS porque dicen frases trilladas, estereotipadas: dar ejemplo, mejorar la educación de la familia, portarse bien, seguir las normas. Padres, madres y acudientes infieren que estas propuestas deben partir de los hogares. No obstante, aparece un nuevo término desde el lenguaje “someter”, como sinónimo de opresión, control de la disciplina (imponer la disciplina y las reglas a hijos e hijas), o contrario a lo que en realidad busca la convivencia, haciendo referencia esto a la educación bancaria que se imparte al interior de los hogares, en los cuales no hay fundamentos de acompañamiento, respeto, diálogo, entre otros elementos como base para las propuestas sólidas para lograr convivir con.

Por su parte padres, madres y acudientes de la IELM coinciden en decir que en la IE hace falta más trabajo comunitario, es decir, se hace necesaria la implementación de escuelas para padres, que se propicien talleres en donde prime mucho el diálogo y la unión entre los miembros la comunidad educativa.

Es evidente que padres, madres y acudientes de ambas IE, consideran que el acompañamiento, formación y diálogo desde las familias, son propuestas que consolidarían la sana convivencia; las leyes y las normas en ocasiones no solucionan los problemas, al contrario, lo agudizan porque se pierde en algunos casos el debido proceso, por ejemplo, lo que tiene que ver con las rutas a seguir. En ocasiones padres, madres y acudientes desconocen la norma, desconocen los procesos, desconocen la ley que regula la convivencia escolar al interior de las IE, notándose que a quienes les gusta más el asunto de las leyes y “las sanciones”, es a maestros y maestras.

Al indagar con padres, madres y acudientes acerca de los retos que tiene la IECMZ para manejar la convivencia y los conflictos, estos respondieron: “Orientación escolar con

acompañamiento de los padres”, “Que la disciplina y las normas se cumpla igual en todos”, “Acompañamiento de un psicólogo en los padres para con los niños”, “Sacar a todos los niños que tienen dificultades de convivencia”, “Acompañamiento de los padres de familia con los niños”, “Lograr articular la participación de padres o acudientes en la formación”, “Reunir a los estudiantes y dialogar con ellos”, “Organización”, “Disciplina”. En contraste en la IELM padres, madres y acudientes manifiestan como retos: “La imposición de reglas y los valores en la casa”, considerados como elementos cruciales e importantes para el manejo de la convivencia y los conflictos educativos.

Para padres, madres y acudientes estos están marcados en el comportamiento que se puede llegar a tener con los y las estudiantes para efectivamente el manejo del conflicto y la convivencia. Se hace referencia a los procesos de acompañamiento que hay que realizar a niños y niñas desde lo que puede ser por un lado el carácter de responsabilidad como corresponsables directos (padres, madres y acudientes) del proceso educativo, y por el otro, el acompañamiento que se pueda hacer desde las mismas instancias de la IE, es decir, el psicólogo, y desde esta figura buscar los puntos de encuentro por medio del diálogo para minimizar los conflictos y promover la sana convivencia.

Finalmente, el sentido de sacar a niños que tienen dificultades, tiene una mirada punitiva para algunos padres, madres y acudientes, es “echar fuera”, es considerar incluso, lo que no sirve se tiene que botar, es la traducción de lo expresado. Niños y niñas con dificultades convivenciales simplemente no deben permanecer en las aulas de clases, hay que enviarlos a su casa, son un estorbo en la IE y les hacen daño a otros y otras.

5.3 Resultados Grupos Focales Estudiantes

Las estrategias utilizadas para la recolección de información en esta técnica fueron: el juego: ¿Por qué el conflicto? (véase anexo 5) y La Estrella de la Convivencia (véase anexo 6). La primera estrategia, fue por medio de un conjunto de 75 tarjetas en las cuales cada participante debía escoger 3 tarjetas que a su juicio fueran las representaciones

sociales que tenían frente al conflicto, una vez escogidas las tarjetas exponían sus conceptualizaciones acerca de las mismas y en el gran grupo, definían cuáles eran las tres o las cinco que representaban socialmente el término conflicto.

Tabla N° 5. Tarjetas escogidas en los grupos.

IECMZ	IELM
❖ Mala educación	❖ Mala educación
❖ Violencia	❖ Violencia
❖ Humillación	❖ Terrorismo
❖ Terrorismo	❖ Miedo
❖ Odio	❖ Irrespeto
❖ Lucha	❖ Peleas
❖ Agresión	❖ Injusticia
❖ Impotencia	❖ Amenaza
❖ Irrespeto	❖ Desacuerdo
	❖ Castigo

Haciendo la comparación del ejercicio realizado en las dos IE, teniendo en cuenta los contextos diferentes, se puede ver que algunas de las palabras son afines, lo que da cuenta que hay una comprensión generalizada de lo que es conflicto en los dos escenarios completamente diferentes, incidiendo: lo cultural, lo territorial (urbano-rural), la formación incluso política, lo geográfico, evidenciándose que las representaciones sociales que se tienen se asemejan, que tienen que ver con la interpretación de la realidad desde las vivencias de su entorno físico y social, es lo que niños y niñas intuyen acerca de lo que es el conflicto.

La mala educación, la violencia, el terrorismo y el irrespeto, son los términos que arrojan las IE y que permite la comparación de las dos IE, niños y niñas manifiestan que asemejan con estas palabras al conflicto como su RS.

Tabla N° 6. Tarjetas escogidas en el gran grupo

IECMZ	IELM
❖ Mala educación. ❖ Humillación. ❖ Terrorismo. ❖ Agresión. ❖ Impotencia.	❖ Mala educación ❖ Injusticia ❖ Violencia ❖ Agresión ❖ Amenaza

Niños y niñas de la IECMZ, hacen sus conceptualizaciones, es decir, tienen sus propios estereotipos de los significados de cada una de estos términos: “Mala educación: cuando nuestros padres no nos enseñan modales”; “Humillación: cuando pego sin necesidad y los demás se burlan de la persona”; “Agresión: es como si yo golpear a mi compañero sin tener conciencia”; “Impotencia: cuando uno nos creemos más fuertes que los otros”; “Terrorismo: es cuando nos agredimos física sin pensarlo y formamos violencia”.

Se evidencia con claridad lo que expone Raiter (2002), cuando afirma que los miembros de cualquier comunidad lingüística, necesitan compartir sus representaciones de acuerdo a la formación de imágenes que tienen. Visto así tanto niños como niñas ven el conflicto de maneras diferentes, pero convergen en algunas situaciones que ya han sido mencionadas en este análisis de resultados, como por ejemplo lo que tiene que ver con la dinámica familiar, cuando se afirma que los conflictos se dan por la mala educación y desde ahí, la responsabilidad que se tiene desde las familias para su autorregulación.

Niños y niñas de los grados 4° y 5° de la IECMZ, representan socialmente al conflicto desde el sentido de la humillación (apodos, maltrato, pegarse); la agresión (el golpe); la impotencia (aunque no está muy clara la conceptualización, se asemeja al de más poder); terrorismo (vinculado a la violencia). En este sentido los y las estudiantes evidencian lo que culturalmente ha sido construido en ámbito familiar y comunitario, vinculado esto a lo que afirma Moscovici (1979) cuando infiere que las representaciones

reúnen vocabularios, conductas y conceptos que tienen su procedencia de orígenes diversos.

Por otra parte, niños y niñas de la IELM, relacionan con el conflicto las siguientes palabras y las conceptualizan así: “Mala educación: cuando un estudiante le alza la voz a un profesor, o le dicen groserías a los compañeros o a los papás”; “Injusticia: cuando no hay justicia por todo lo que nos hacen”; “Violencia: es lo que afecta la convivencia de amigos, profesores, compañeros, padres”; “Agresión: cuando se pelean porque un estudiante habla mal del otro y cuando menos se acuerda es que le dicen: oiga, usted porque anda diciendo cosas que no son, a la salida lo casco”; “Amenaza: cuando le advertimos cosas violentas a los compañeros, hay conflictos que comienzan con amenazas, dañando la convivencia de toda la comunidad”.

Teniendo en cuenta lo que dicen los niños y niñas es de notar que de alguna manera se evidencian situaciones de conflicto en el ámbito educativo, bien lo dicen ellos cuando manifiestan en sus expresiones situaciones donde se dicen malas palabras o se dan agresiones físicas. Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede retomar a Jhonson y Jhonson (1999) citado por Tuvilla (2004), cuando manifiesta que los conflictos se producen continuamente, casi que, a diario, que éstos son parte normal e inevitable en la vida escolar, argumentado por Tuvilla (2004), un factor positivo en donde haya lugar a un cambio en las relaciones o destructivo por la manera como se regulen.

La segunda estrategia: La Estrella de la Convivencia, permitió ahondar sobre las RS que los y las estudiantes tienen acerca de la temática y como esta se vive al interior de cada una de las IE en donde se llevó a cabo la investigación.

Tabla N° 7. Aprendizajes de los procesos de convivencia en la IECMZ y en la IELM

IECMZ	IELM
✓ “No debemos pelear, ni agredirnos y no poner apodos a las personas, ser responsables con sus cosas y no buscar pelea, porque eso forma violencia” ✓ “La amistad, el respeto, el amor, cariño, paz” ✓ “Hacer caso a los profesores, no pelear, no pegar” ✓ “Hay que valorarse, sobre pasar tus metas, hay que respetar, amar, quererse” ✓ “La convivencia nos puede dar unos buenos frutos de paz, honestidad, confianza” ✓ “La tolerancia, el respeto entre nosotros” ✓ “No fumar, no robar, no matar” ✓ “Que no haya tanto conflicto, que convivamos bien sin abusos, sin humillación, ni nada de eso” ✓ “No robarles a los otros niños” ✓ “Nos enseña a tener un diálogo y no irnos a los golpes y ser más conscientes”	✓ Enseñanzas, porque de pronto somos muy peliones” ✓ “Debemos portarnos bien, que debemos tener clara la disciplina” ✓ “Hay que valorarnos y respetarnos sea cual sea el problema y aprender a perdonar”. ✓ “Hay que respetar a los compañeros, quererlos y entenderlos” ✓ “Que debemos hacer caso y si tenemos un problema no debemos pelear o discutir porque todo se soluciona con el diálogo”. ✓ “Enseñanzas, no volver hacer cosas no debidas”. ✓ “Portarnos bien, tener buena disciplina” ✓ “Lo que hace mal mi compañero no lo debo hacer” ✓ “Hablar con el orientador de grado cuando haya problemas” ✓ “Ayudar a los compañeros cuando pelean, o atender los consejos de los maestros”

Los aprendizajes para ambas IE se resumen en una gama de valores y normas de conducta que tienen implícitas las nociones de vivir en convivencia, evidenciándose: el hecho de no pelear, atender lo que dicen los maestros, no robarles a los compañeros/as, el portarse bien.

En los procesos de convivencia llevados a cabo en ambas IE, hay una fuerte tendencia a decir “no agredirnos de ninguna forma”, niños y niñas lo expresan de una forma bastante explicita dentro de lo que escribieron sus tarjetas, reafirmando esto con lo que dice el Ministerio de Educación Nacional en la guía pedagógica #49 (2014), cuando manifiesta

que la convivencia es el hecho de vivir en compañía de... de una forma que no agrede de ninguna forma a otros u otras.

Tabla N° 8. Representaciones sociales de niños y niñas sobre Convivencia en la IECMZ y en la IELM

IECMZ	IELM
✓ “Hacer paz, amistad y respeto al otro”. ✓ “Es como el reino de los cielos donde está Dios” ✓ “Es no tener conflicto con las personas” ✓ “Convivir unos a otros, estar unidos, ser solidarios, compartir” ✓ “Vivir sanamente, vivir sin problemas” ✓ “Convivir con mis compañeros, convivir con mi familia, convivir todo el mundo”. ✓ “Es tratar a la persona como es, no importan sus cualidades” ✓ “Es cuando uno comparte la merienda con otro compañero, cuando se ayuda a la mamá y al papá”	✓ “Cuando uno convive con otras personas y compañeros” ✓ “Es tener buen trato y aprender a convivir con cada persona” ✓ “Es saber tratar a las personas con las que convivo, con las que hablo diariamente como, por ejemplo: compañeros, padres, profesores, hermanos”. ✓ “Cuando mis compañeros son muy amables con todos los del salón” ✓ “Es igualdad de género y razas, es decir, ser generoso y compañerista con compañeros y profesores” ✓ “Es cuando uno comparte con los amigos, tíos, padres” ✓ “Aprender a relacionarnos con nuestros compañeros, padres, adultos” ✓ “Convivir, ser buena persona con amigos, maestros, padres para tener una amistad sólida” ✓ “Convivir con los demás y tratarnos bien” ✓ “No tratar mal a otras personas, todos somos iguales”

Al consultar a niños y niñas acerca de las RS que tienen sobre convivencia se evidencia que para ellos y ellas en forma general la convivencia es “Vivir con...” vivir con otros y otras, todo lo que piensan de la temática es propositivo, el trato, la forma, con quien o quienes, el nivel de las relaciones, el involucramiento de otros y otras.

Es importante resaltar que en las RS de niños y niñas de ambas IE se evidencian palabras como: compañerismo, solidaridad, el buen trato –tratarnos bien–, la generosidad, valores que se fundamenten en el mismo hecho de “vivir con...”, al expresar esto, se evidencia que los y las participantes consideran que la convivencia debe estar acompañadas de valores que propendan por el bien-estar de esa convivencia.

La convivencia “Es igualdad de género y razas, es decir, ser generoso y compañerista con compañeros y profesores”, hay una asociación de este estudiante en cuanto al género y la generosidad, que trasciende al hecho de ser compañeros, lo que explica que entre compañeros hay tolerancia, hay respeto, hay responsabilidad y más aún tiene una connotación desde la igualdad, en la convivencia nos muestra este niño o niña que la convivencia es estar en igualdad con el otro y la otra cuando señala las razas.

Tabla N° 9. Dificultades que impiden vivir en convivencia en la IECMZ y en la IELM

IECMZ	IELM
✓ “El racismo, el bullying, la indiferencia” ✓ “Las peleas, las burlas, la mala educación” ✓ “Odio, peleas, irrespeto” ✓ “La envidia, la violencia” ✓ “Agresión, la humillación” ✓ “La intolerancia” ✓ “Cuando le quitan la merienda a los niños pequeños”	✓ “Las mentiras, peleas, egoísmo y la envidia nos impiden la convivencia” ✓ “Maltrato entre compañeros, bullying, amenazas” ✓ “Cuando no le hago caso a los maestros, me salgo del salón, no copio, no pongo atención, grito, molesto con los compañeros” ✓ “Los pleitos, groserías, burla” ✓ “Cuando le roban el lapicero, cuando lo molestan, los insultos, cuando lo empujan” ✓ “El racismo y las personas agresivas” ✓ “El conflicto, cuando lo molestan” ✓ “Cuando interrumpen las clases”

Palabras como: el bullying, las peleas, el racismo, la agresión, la envidia, se conjugan como las dificultades que se repiten en las dos IE en donde se llevó a cabo la investigación, lo que da a entender también que hay muchas similitudes entre los que piensan niños y niñas del Nátaga, como los de Cartagena, por un lado. Por el otro lado, es interesante la postura de niños y niñas en cuanto si se meten con alguien o se pierde algo, considerando estas situaciones como dificultades marcadas que impiden vivir en convivencia en ambas IE, el hecho del robo de algún útil escolar y cuando le quitan la merienda a los niños y las niñas más pequeños/as.

En el caso del bullying por ejemplo, tan de moda en los últimos años, se ha convertido en el ir y venir de las situaciones ‘conflictivas’ que se presentan al interior de las IE por cuanto, todo lo que sucede o acontece para toda la comunidad educativa es bullying o es producto del mismo, se ha generalizado tanto el término, que ha terminado siendo un término cliché.

Por otro lado, el término racismo, la categoría del mismo se exclama en las dos IE, entendiendo que en los dos contextos educativos el mero hecho de la intolerancia en cuanto a las diferencias, se convierte en un obstáculo para la convivencia dentro y fuera de las aulas de clases. La discriminación siempre es y será un motivo para no vivir en común- unión con el otro, en comunidad con los y las demás.

Tabla N° 10. Lo que debo hacer como estudiante para mejorar la convivencia en la IECMZ y en la IELM

IECMZ	IELM
✓ “No tirar bolitas de papel para que no haya violencia”	✓ “Buenos tratos, conversar para tener un ambiente en paz y armonía”
✓ “No formar conflictos, poner el ejemplo a los demás”	✓ “Mostrar buenas actitudes, ser humildes, responsables, y no armar peleas”
✓ “No decir malas palabras y tratar de ser	✓ “Dar ejemplo portándonos bien,

el mejor estudiante” ✓ “Estudiar, mejorar mis calificaciones, respetar, trabajar con todos los profes” ✓ “No agredir a mis compañeros, no burlarme de ellos por su forma de ser” ✓ “Decir a los demás que voten la basura en las canecas” ✓ “Respetar, no poner apodos y no burlarme de mis compañeros” ✓ “Poner el ejemplo, salir adelante y ayudar a mis compañeros a solucionar conflictos” ✓ Dar apoyo, no maltratar a los demás, respetarlos como son, sin ninguna discusión y lo más importante respetarnos a nosotros mismos” ✓ “No aceptar el Bullying”	colaborando con la disciplina” ✓ “Ayudar a los profesores para que los estudiantes no tiren la basura al suelo ni rayen los pupitres” ✓ “Dialogar con los profesores cuando hay una dificultad” ✓ “Enseñando a mejorar el respeto y la igualdad porque sin esto no hay país sin conflicto” ✓ “Mejorando lo que hago mal” ✓ “Ayudando a los compañeros a que mejoren su manera de ser” ✓ “Mejorando el comportamiento frente a mis profesores” ✓ “Portándome bien como estudiante y hablando con los maestros para ayudar a los compañeros que no tienen buen trato”
--	--

Niñas y niños tanto de la IECMZ como de la IELM, tienen claridad acerca de lo que deben hacer para mejorar la convivencia en las aulas y en todas las instalaciones de las IE, niños y niñas son conscientes del rol que deben asumir como estudiantes para el mejoramiento de la convivencia, en tanto, todos los aportes giran en primera persona: no hacer, no agredir, estudiar, dar ejemplo, mejorando, ayudando, respetando, portándome bien.

Se evidencia en lo que escribieron niñas y niños, que no hay una sola tarjeta que propenda por el trabajo en equipo, ni desde la escuela (con profesores) –quizás solo el diálogo–; ni desde la familia, potencializando lo que se ha analizado e interpretado en páginas anteriores, dando a entender esto que solo los y las estudiantes tienen en definitiva

que asumir el rol de mejorar la convivencia, porque son los únicos y las únicas que se equivocan y provocan un ambiente tenso en la escuela.

Niños y niñas argumentan que para que haya buena convivencia desde sus roles como estudiantes, deben tener buena disciplina, comportarse bien, ser sujetos con conductas buenas, mostrando buenas actitudes, hay que ser disciplinados, es decir, las conductas son controladas, vigiladas, son instituidas, no instituyentes, y en ese sentido niños y niñas se condicionan en su manera de actuar y proceder.

Tabla N° 11. Lo que debe hacer la IE para mejorar la convivencia

IECMZ	IELM
✓ “Apoyarnos a que no haya peleas, hablar con nosotros” ✓ “Apoyar los estudiantes para que tengan buena convivencia” ✓ “Todos los profesores deben mejorar su carácter, hay que mantener el colegio en buen estado” ✓ “Debe ayudar en los conflictos, también debe castigar a los estudiantes que más conflictos hagan” ✓ “El rector como rector tiene que hablar para que crezca un país en sana paz de Dios” ✓ “Apoyar a los docentes para que siempre estén pendientes de los conflictos” ✓ “Hacer programas sobre la convivencia, pasar por los salones viendo cuanta convivencia hay” ✓ “Dar charlas a los estudiantes para controlar la ira y la violencia y capacitaciones con los padres sobre sus hijos” ✓ “Ayudar a los demás estudiantes a valorar todo lo que hacen las aseoadoras y a botar la basura en las canecas”	✓ “Que verifiquen que los estudiantes no tengas piercings, ni burlen de los demás” ✓ “Reuniones de padres, estudiantes y maestros” ✓ “Que se hable y trabaje con los que fomentan el desorden” ✓ “Hacer charlas con estudiantes, rector, maestros y profesores para tener un ambiente más armónico” ✓ “Poner más reglas, vigilante, arreglar infraestructura” ✓ Hacer proyectos que enseñen la importancia de la convivencia” ✓ “Pidiendo a los estudiantes ayudar a cuidar el entorno” ✓ “Expulsar y enseñar que es la convivencia” ✓ “Hablar con los jóvenes, y que los padres y maestros colaboren para que los estudiantes que se portan mal cambien su manera de pensar” ✓ “Ayudarles dentro de las clases a los estudiantes a ser respetuosos”.

La tabla anterior muestra opciones que se deben trabajar desde las IE para el mejoramiento de la convivencia. La expresión de niños y niñas deja ver que hay una tendencia marcada en las reglas, en la vigilancia, en el castigo, en la expulsión de aquellos y aquellas que no tienen buen comportamiento en la escuela, lo que se puede traducir en el control y que quien hace algo, debe pagar por lo que hizo, una muy buena relación con el conductismo y las formas del cómo se abordaban en el mismo, cuando habían fallas de parte de un individuo. Persiste una percepción del maltrato.

Por otra parte se visibiliza en las RS de los y las estudiantes de la IECMZ y la IELM, la noción del diálogo, realización de charlas, programas y proyectos como estrategia para el mejoramiento de la convivencia, niños y niñas están convencidos que si se realizan estas acciones la convivencia en cada una de las escuelas mejoraría, manifestando además que este no es un trabajo único de maestros y maestras, involucran al rector como cabeza visible de la institución para que se haga participe de los procesos convivenciales de las IE.

Es importante el mejoramiento de la infraestructura, colocar un vigilante, niños y niñas de la IELM consideran estas acciones como importantes para la convivencia, en tanto, se acabarían los problemas de hacinamiento en la escuela (de acuerdo a lo expresado en las entrevistas). Mientras que en la IECMZ niños y niñas manifiestan que maestros y algunas maestras deben cambiar su carácter, lo que expresa, que hay niños y niñas capaces de decir lo que sucede al interior de la escuela, interpretándose que ellos y ellas no son los únicos que alteran la convivencia en la escuela.

5.4 Resultados técnica de Asociación Libre

En la IECMZ maestros y maestras, identifican al término comunidad educativa como: familia, equipo y miembros. Manifiestan que las situaciones que dificultan la convivencia en la IE son: los conflictos, la falta de tolerancia, el abandono y la educación que tienen niños y niñas en la familia. La RS que tienen sobre la convivencia, está asociada a la armonía y a las relaciones que pueden tener los unos con los otros. Manifiestan que las

acciones que pueden contribuir desde sus acciones para una sana convivencia es poder establecer el diálogo con los y las estudiantes desde la motivación y los acuerdos, en ese sentido consideran que las principales estrategias para el mejoramiento de la convivencia son: las escuelas para padres, la inclusión, la comunicación y la implementación de los programas como CCPV. Para los maestros y maestras las acciones que ocasionan los conflictos en la IE son: el abandono, la agresión y la intolerancia, haciendo la RS del conflicto como: dificultad, caos o ‘trifulca’. Consideran que la principal estrategia para minimizar los conflictos es el diálogo, lo que genera: respeto, cultura, desarrollo de capacidades, asociando estos términos a la definición de formación ciudadana.

Por otro lado, la mayoría de maestros y maestras de la IELM representa a la comunidad educativa como una familia, la convivencia está relacionada con el compartir, la armonía, la comunicación, y el respeto. Consideran que lo que más dificulta la convivencia es la falta de diálogo. En cuanto el conflicto, maestros y maestras lo asocian con el término desacuerdo, considerando que las cosas que ocasionan esos desacuerdos son: la falta de comunicación, el chisme, el irrespeto y la intolerancia. La estrategia que proponen en términos generales para mejorar la convivencia es el diálogo, en el cual deben predominar acciones de buen trato que conlleven a una buena formación ciudadana, la cual asocian con la integralidad y el respeto.

Hay muchas similitudes en cuanto a las RS y la asociación libre que maestros y maestras tanto de la IECMZ y la IELM tienen con respecto a la convivencia, el conflicto y las diferentes situaciones que se ahondaron en la técnica. La comunidad educativa se muestra como una familia y desde la familia, se percibe, se circunscribe, que no están solos, sino que hay varios miembros, que debe existir la unidad, que debe haber trabajo en equipo, valores y cualidades importantes para el tratamiento de los conflictos y la promoción de la convivencia. Maestras y maestros muestran el respeto y las relaciones como producto de la armonía como asociación directa de la convivencia, en donde debe primar la comunicación.

Sin embargo, en cuanto al término conflicto, no hay una confluencia en las similitudes de asociación, ya que sus RS tienen que ver con desacuerdos, peleas, ‘trifulca’, esto último no es más que un sinónimo de lo que es una pelea, discusión o desacuerdo – término de la Costa Atlántica–, en este nivel se ve al conflicto como algo natural o normal, lo que demuestra que no se lleva a otro nivel, es decir, a la violencia. Igualmente, no se puede comparar las asociaciones que se hacen en cuanto a las RS de formación ciudadana: por un lado: integralidad, respeto; por el otro: respeto, cultura, desarrollo de capacidades.

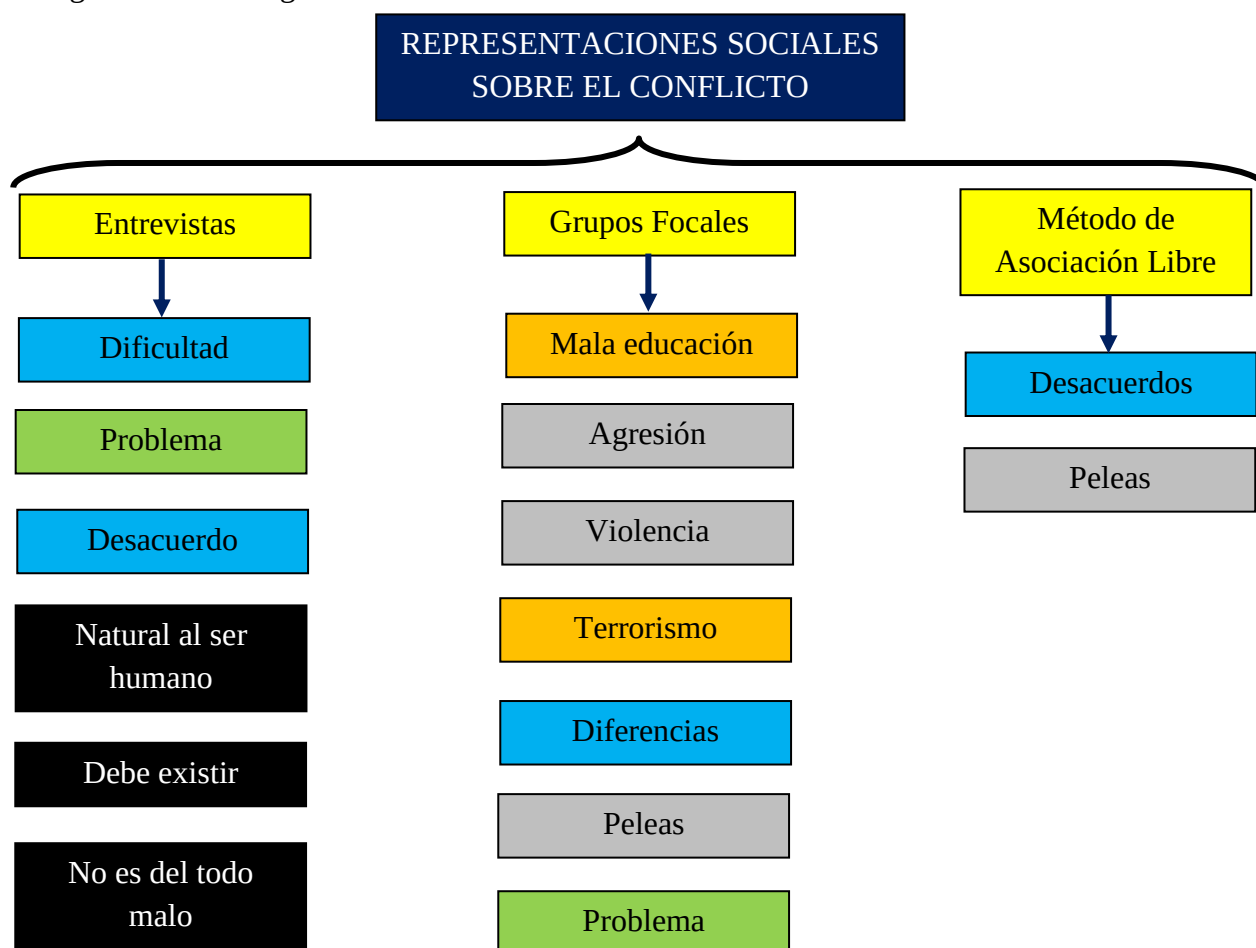
Para niños y niñas de la IECMZ, la comunidad educativa está asociada con el colegio y compañeros. La RS y asociación que tienen sobre la convivencia está relacionada con la unidad, el compartir con los amigos y el no pelear; sin embargo, sostienen en su mayoría que la situación que dificulta esa convivencia y la RS que tienen de los conflictos es el término: ‘peleas’, esa RS de los conflictos se distingue también con el hecho de no respetarse y el maltrato que tienen los unos con los otros. Finalmente asocian el hecho de ser ciudadano al término: ‘persona’.

Para los y las estudiantes de la IELM, la comunidad educativa hace referencia a unión, integrantes y colegio. La convivencia está relacionada con la armonía; las situaciones que dificultan la misma son las goteras del colegio (por la infraestructura) y la agresión escolar, la cual caracterizan como matoneo o bullying. Para ellos y ellas el conflicto tiene relación con la guerra, la rabia, el rencor, las peleas; siendo los problemas, los que permiten se produzcan.

Las RS que tienen los y las estudiantes de ambas IE acerca de la convivencia esta relaciona con un estado de bien-estar cuando expresan: unión, armonía, compartir, mostrando sus respuestas que dentro de la convivencia es casi imposible que se pueda dar conflicto, asociando este último término como un estado de violencia cuando manifiestan sus RS en: guerra, rabia, peleas y rencor, dando de esta forma un sentido nocivo al conflicto, es decir que es malo, oscuro, no hay lugar a soluciones. Con respecto en cómo asocian la comunidad educativa hay similitudes, así: ‘colegio-integrantes-unión’,

interpretándose estas categorías como la unión que debe existir entre todos los integrantes que hacen parte del colegio, esto es, comunidad educativa. Al mismo tiempo en lo que se refiere a ser ciudadanos manifiestan: persona-respeto-comunidad, aunque se pudiera inferir que hay pocas conexiones, hay una asociación clara en sus respuestas, ser ciudadano es ser persona de una comunidad en específico, la cual debe ser respetuoso/a con respecto a la vivencia y experiencia del otro y de los otros.

Figura N° 8. Triangulación RS sobre conflicto.

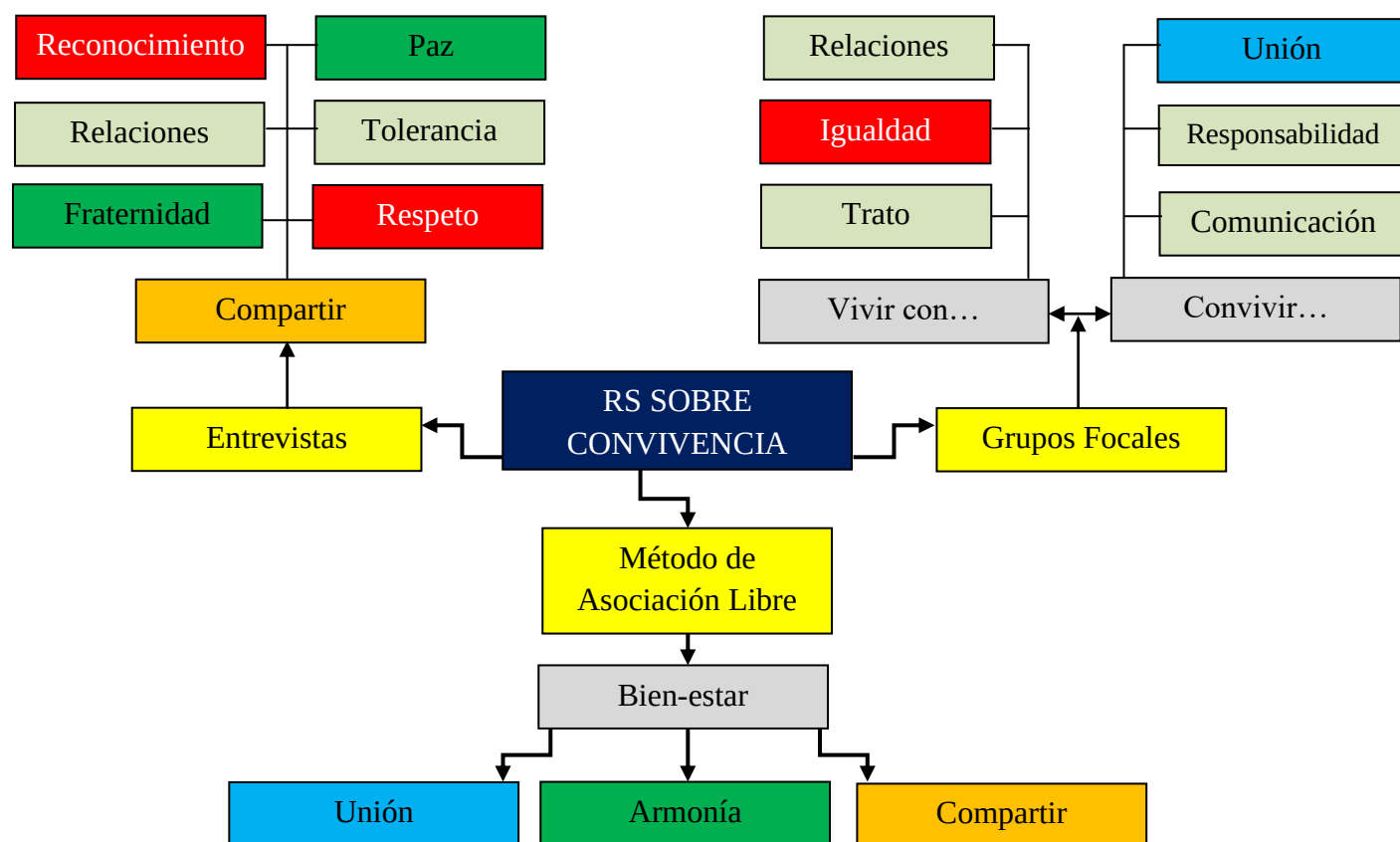


Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la información.

Las técnicas utilizadas posibilitan identificar que estudiantes, docentes, directivos, padres, madres y acudientes, poseen RS sociales muy cercanas acerca del conflicto, en tanto consideran que este hace parte de la cotidianidad, que debe existir, que es connatural

al ser humano y que no es del todo malo, que puede ayudar a construir y de construir estereotipos marcados en la sociedad, como por ejemplo, que el conflicto es violencia o siempre se convierte en un problema que no tiene solución.

Figura N° 9. Triangulación RS sobre convivencia.



Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la información.

La figura N° 9, permite sintetizar comparativamente las RS que tienen los y las participantes de esta investigación –desde las tres técnicas utilizadas–, en cuanto a la convivencia se refiere, permitiendo asociar términos que dan cuenta de la conceptualización de la misma: ‘compartir’, ‘vivir con...’, ‘convivir’, ‘bien-estar’, términos que circulan, cristalizan y cruzan por medio de las múltiples palabras que en ellas están implícitas a través de los gestos y del encuentro (Moscovici, 1979), del pensamiento, de la historia, de la cotidianidad.

6. Conclusiones

Las conclusiones que planea este informe de investigación, dan cuenta de las Representaciones Sociales que se tienen en las comunidades educativas: IECMZ e IELM acerca de la convivencia y conflicto. De acuerdo a lo que plantea Moscovici (1979), las RS son entidades casi tangibles que se cristalizan y circulan en el universo cotidiano de los individuos, las cuales pueden presentarse en el encuentro, en la palabra, en un gesto, haciendo que el mundo sea lo que es o lo que pensamos que puede ser.

La IECMZ y la IELM como comunidades que integran seres humanos, no son ajenas a los conflictos, al contrario, permean en ellas como una constante que puede verse no como algo malo, sino como un encuentro de fuerzas, de poder, de dominio y que requiere de estrategias que estén enfocadas en la prevención, en la mediación a través del diálogo, los procesos de concertación y la promoción de la convivencia.

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en las entrevistas aplicadas a maestros, maestras y directivos, así como, los resultados de los grupos focales a padres, madres, acudientes y estudiantes de los grados investigados y las respuestas proporcionadas en el método de asociación libre, se puede decir que en ambas IE, hay encuentros y semejanzas frente a las RS que se tienen en torno al conflicto, la convivencia y la forma y estrategias que se utilizan para el abordaje de los primeros. Empero, hay diferencias marcadas en el contexto, en los trámites, en lo que significa el conflicto y su configuración dentro del escenario educativo. Para maestros, maestras y directivos los conflictos escolares se dan de forma cotidiana, manifestados por: desacuerdos, diferencias, problemas, chismes, apodos y dificultades, producto –quizás–, de las mismas dinámicas que se originan en las familias, en donde convergen: situaciones de maltrato, abandono y violencia en general. Así entonces, según maestros y maestras, los conflictos escolares tienen un fuerte arraigo desde el seno familiar, y que además, es algo cultural, que incide en la formación del ciudadano, que vive en comunidad, para relacionarse de la mejor forma.

Los conflictos en las dos IE se manifiestan por: peleas, insultos, agresiones físicas y hasta en violencia. Estas prácticas escolares se presentan con más intensidad en la IECMZ que en la IELM y los elementos con los cuales se corrobora esta situación es el contexto, la confluencia de personas de diferentes culturas, las situaciones de reubicación y las características socioeconómicas de las familias, las cuales, permiten dar cuenta que estas manifestaciones conflictivas pueden ser más agudas en esta comunidad educativa.

Los contextos convivenciales en la IECMZ y en la IELM son muy distintos; el primero, marcado por fenómenos de violencia como pandillismo, peleas, faltas de respeto y atracos, mientras que el segundo, es un escenario más de tipo rural en donde predomina la religiosidad, un ambiente más pacífico, en esta IE hay una dificultad en la infraestructura educativa, es pequeña, ante el creciente aumento de la población escolar en los últimos años, lo que posibilita el incremento de los conflictos.

Sin embargo, en la IELM, las prácticas de conflictividad se presentan por los pocos y pequeños espacios físicos (aulas) que se tienen en la IE, lo que permite que haya altos niveles de hacinamiento en las aulas de clases y en los escenarios comunes que tienen los y las estudiantes para interactuar. Niños y niñas, aunque son conscientes de la situación, generan situaciones de conflicto, y expresan que el hecho de que caigan goteras dentro del aula es motivo para generar caos y pleitos, ya que la infraestructura de la IE no es la más adecuada para garantizar el derecho a la educación.

Aunque en las dos comunidades educativas donde se desarrolló la investigación el conflicto se mantiene, se desarrolla y se reconfigura, hay quienes piensan que el conflicto no es del todo malo, en tanto, este ayuda a construir experiencias, para poder hacer un buen trámite de los mismos; hay otros y otras que consideran que los conflictos son connaturales al ser humano, por la misma naturaleza de las relaciones, necesitamos de otros y otras, para sobrevivir, pero somos diferentes y en esas diferencias, se puede construir ciudadanía, se puede construir comunidad. Según manifiestan directivos, el conflicto debe existir, ya que

este garantiza en sí mismo, poner límites a las actuaciones, a la tolerancia, a los niveles de agresión, la diferencia construye y en esa construcción se puede aprender.

Tanto la IECMZ como la IELM contribuyen al mejoramiento de los conflictos optando por el diálogo y la implementación de proyectos que de alguna manera permiten el desarrollo de habilidades para fortalecer lazos entre los miembros de la comunidad, y potenciar capacidades que efectivamente apunten al buen trámite de los conflictos.

Una vez analizado el corpus de datos de las técnicas utilizadas por padres, madres, estudiantes, maestros, maestras y directivos en las comunidades educativas donde se efectuó la investigación hay similitudes en cuanto al acercamiento de las RS con respecto al término convivencia se refiere, esto se debe a los procesos que se desarrollan en ambas comunidades educativas a nivel de leyes y normas.

Aunque la parte contextual de las comunidades educativas son diferentes y ni hablar del escenario cultural, se representa la convivencia como: el hecho de vivir con..., convivir, bien-estar, indicando con esto que el término se refleja en: relaciones, tolerancia, buen trato, igualdad, respeto, comunicación asertiva, unión, armonía y con el mismo hecho del compartir, todo esto englobado en el término ‘responsabilidad’, haciendo alusión a que la convivencia tiene un carácter de responsabilidad el cual incluye de forma general la fraternidad y la paz.

Convivencia, vivencia con, vivir con, se entiende desde el mismo hecho de las relaciones, desde la apuesta de poder interactuar con otros y otras desde una postura de lo armónico y lo pacífico (MEN, 2014), consolidada esta postura en el programa de convivencia escolar que plantea Tuvilla (2004), en la cual destaca el hecho de vivir con... fortalecer los climas de relaciones que se deben tener en cuenta para precisamente vivir en armonía y de forma pacífica con los y las demás.

La convivencia se ve como el manejo de las relaciones que se dan de persona a persona, en donde confluyen elementos para poder llegar a consensos en los momentos en los que se presente un conflicto para dar la solución definitiva a la situación en donde incurren: la exposición de ideas –no imponer las mismas–, el diálogo, acuerdos, reglamentación escolar ‘normas’. Consideran que en la convivencia debe imperar la cordialidad, como la oportunidad del reconocimiento fraterno y armónico.

El escenario de la convivencia se identifica en la IECMZ y en la IELM, como la forma de relacionamiento pacífico, entre los actores que confluyen en la comunidad educativa, esto es, que habitan un territorio común, que tienen pensamientos diferentes, que poseen desacuerdos, pero que pueden vivir en comunidad a pesar de sus diferencias, porque prima el bien-estar, el hecho de vivir con..., el convivir. Igualmente, la convivencia permite mantener un ambiente de tranquilidad, porque logra reconocer que el otro y la otra tienen un espacio en el cual se puede desarrollar como persona, reconociendo que este sea lo que es y quiera ser, salvaguardando el respeto por la igualdad. Lo que se sustenta en lo que manifiesta una maestra: “Se pierde el hilo conductor de una clase cuando un estudiante no sabe leer, ya que este se levanta de su lugar a molestar a otros y otras” (entrevista maestros/as N° 3).

Aunque en el contexto actual de la IECMZ persisten las situaciones difíciles en términos de conflicto, la convivencia ha mejorado, ya se puede acceder y salir de la misma con más ‘seguridad’. Las RS que tienen maestros y maestras sobre la convivencia de la IECMZ y la IELM se asocia con las familias, los conflictos provienen de la familia, de lo que acontece en el día a día al interior de las mismas, como un núcleo en donde se ha perdido la autoridad debido a la descomposición que prevalece –familias disfuncionales–, al respecto un directivo manifiesta: “En el contexto hay familias fragmentadas, distorsionadas, muy poco son familias nucleares en donde se pueda tener el apoyo de papá y mamá, y si son nucleares solo está el apoyo de la mamá, además de los factores de delincuencia que golpea fuertemente al barrio” (entrevista directivos N° 2). Para padres,

madres, acudientes y estudiantes se fundamenta en la falta de diálogo, la formación impartida desde el hogar, donde influyen la falta de disciplina y las reglas.

Las prácticas que se llevan a cabo para la atención, abordaje, trámite y generación de compromisos de acuerdo a los conflictos que se presentan en las IE investigadas, es decir, lo que se hace, las estrategias utilizadas, las rutas a seguir, están direccionadas por los programas, proyectos y procesos que se adelantan en las mismas, ya sea a nivel general, o lo que hace cada área o docente en el mismo hecho de interactuar con los y las estudiantes en las aulas de clases y en todos los escenarios –en cuanto a infraestructura se refiere–, de las IE.

Maestros, maestras y directivos afirman que, en la IECMZ de Fe y Alegría, existen unos programas y proyectos que posibilitan el trabajo del ser, utilizados en términos generales como programas de Promoción y Prevención (PyP), en dónde toda la comunidad educativa se ‘capacita’ no solamente para dar trámite o solución a los conflictos, sino que son programas estructurados, definidos, en función de la garantía de la formación humana para todos los estamentos de la comunidad. Dentro de estos programas y proyectos se encuentran: ForFam (Formación a Familias), el cual posibilita la formación exclusiva a padres, madres y acudientes, en temas relacionados con la educación, formación para el mejoramiento de la calidad de vida familias; CARA (Construyendo Amor desde la Responsabilidad y la Alegría), es el proyecto de sexualidad, que permite hacer reflexiones formativas con maestros y estudiantes en donde se tratan temas cotidianos que tienen que ver con el autocuidado y cuidado del cuerpo, enfatizando en esos temas que más se presentan en la IE, y que tienen repercusiones directas en la vida de los y las estudiantes.

En la IECMZ también se trabaja el proyecto de CEPG (Cultura de Paz con Enfoque de Género), el cual trabaja por el equilibrio de la igualdad y la tolerancia en cuanto a las diferencias, este programa se enfatiza en cuatro líneas específicas: género, paz, afrocolombianidad y capacidades y competencias para la vida. El programa bandera de fe y Alegría CCPV (Capacidades y Competencias Para la Vida), este programa está consolidado

en módulos por grados, el cual posibilita a maestros, maestras y estudiantes a hacer una apuesta valiosa por todo lo que son los derechos, los valores y la dignidad de los otros y las otras, permitiendo una formación humana por grados y garantizando así poder tramitar las situaciones que se presentan en la comunidad. El programa DC (Dirección de Curso), el cual lo ejecutan los directores y directoras de curso de todos los grados –una vez por semana–, el cual responde precisamente a atender de forma directa la promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos, ya que este se trabaja desde cuatro ejes: comportamental, relacional, académico y afectivo. HORIZONTE, el programa que permite la orientación profesional y vocacional de los y las estudiantes de los grados superiores (9°, 10° y 11°). Y finalmente CAI (Centro de Atención Integral), programa que busca atender –desde la observación, acompañamiento y seguimiento–, los casos relacionados con lo académico, convivencial, personal y familiar.

En la IELM, los proyectos que se ejecutan desde la transversalidad, hacen posible que niñas y niños tengan apuestas diferentes en cuanto a lo académico, pero relacionadas con la pedagogía, rescatando: la emisora escolar, la cual permite que las y los estudiantes interactúen con el resto de la comunidad educativa, desde una lógica comunicativa e informativa acerca de lo que sucede en la escuela y en el municipio; las apuestas relacionadas con el área de educación física, que posibilita interactuar con los otros y las otras desde la óptica del deporte, respondiendo a la integración de todo el estudiantado.

Los proyectos trabajados y tramitados en cada IE, posibilitan en las dos comunidades educativas pensarse el cuidado de los y las demás, el auto-respeto, la promoción de la solidaridad y desde luego el mismo hecho de convivir con el otro, con la otra. Como el mismo Tuvilla (2004) lo menciona en la propuesta de su programa de convivencia: las apuestas internas y externas de los proyectos posibilitan: educación para: la paz, la ciudadanía, IE pacíficas y seguras, la prevención, en fin educación para el respeto, la tolerancia, el bien-estar, el buen trato, la comunicación, la unión, el compartir, la igualdad y la armonía.

Los proyectos trabajados en las dos IE investigadas, marcan una diferencia muy grande. En la IECMZ teniendo en cuenta el contexto dinámico –más conflictivo–, se necesitan más respuestas en cuanto a acciones para contrarrestar las diferentes situaciones, en donde se evidencia que toda la comunidad educativa se involucra en los programas llevados a cabo, dando de esta forma respuesta a la problemática. Mientras que en la IELM, son dos los proyectos desarrollados, que apuntan a la generación de la mejora de la comunicación por medio de la emisora escolar y al fortalecimiento de las relaciones por medio de los juegos y recreación desde el área de educación física.

Maestros, maestras y directivos expresan que, aunque hayan proyectos que posibiliten la promoción y prevención, para atender las acciones de conflicto en las IE investigadas, es necesario remitirse a la Ley 1620 del 2013 –o de Convivencia Escolar–, o a los manuales de convivencia escolar, leyes que ‘regulan’ lo que se debe realizar –acciones– en cuanto a los hechos presentados, permitiendo llevar a cabo los procesos pertinentes ante los hechos presentados.

Antes de remitirse a las prácticas de estas leyes –cuando hay un conflicto o una situación convivencial–, se adelantan las estrategias pedagógicas escolares: el dialogo, la escucha de las partes, los respectivos descargos –si es del caso–, llamar y conversar con el acudiente inmediato –mamá, papá, otra opción–, sin embargo, hay conflictos que se sitúan en las tipologías que establece la Ley 1620 y el Manual de Convivencia Escolar, y aunque se sigue el proceso descrito, quien atiende el caso, ya sabe qué hacer ante la situación porque ha recibido la formación para la tramitología.

Normalmente las situaciones de conflicto o convivenciales que se presentan en las dos IE, se convierten en estrategias adultocéntricas, es decir, se arreglan de arriba hacia abajo, no se encontraron mecanismos o estrategias entre las y los mismos estudiantes para la resolución, predominando: la norma, la ley (manual de convivencia, la ley de convivencia escolar) y más aún la ‘sanción’, aunque ahora se hable de ‘acciones pedagógicas’.

Una vez reconocidas las RS que se tienen sobre convivencia y conflicto al interior de las IE, es de considerar –por un lado– que las comunidades educativas fundamentan que los conflictos nacen en el seno familiar, y que el contexto es determinante también en las situaciones que se presentan al interior de las escuelas. Por otro lado, la infraestructura y los pocos espacios que se tienen en la IELM originan hacinamiento y es la causa principal en los pleitos que se generan en las aulas de clase y fuera de ellas. Se enfatiza en lo normativo: ‘leyes’ y ‘normas’, que se tienen en cuenta para la tramitar los conflictos, en tanto es una situación muy vertical, ya que se desarrolla por parte de los adultos, sin tener en cuenta las propuestas de los y las estudiantes.

En cierta medida se palpa que algunas situaciones se han podido manejar bien o se han evitado por los proyectos, programas y acciones que se desarrollan de forma transversal o como directrices institucionales que han permitido la promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos, que incluyen: formación humana y ciudadana, estrategias de comunicación e información, herramientas para el abordaje de los conflictos, formación en cuanto a la Ley 1620 y las rutas de atención y por medio de iniciativas deportivas y recreativas.

Educar y formar para la convivencia para “vivir con...”, es uno de los temas más importantes a tener en cuenta en las IE. Esta educación se puede hacer desde el trabajo en equipo donde se permitan espacios para la participación y la democracia que conlleven a la transformación de las relaciones en la sociedad y en donde predominen relaciones asertivas.

Teniendo en cuenta que en la IECMZ y la IELM los conflictos se resuelven de acuerdo a lineamientos establecidos en las leyes, normas o directrices de las IE, se considera necesario trabajar otros mecanismos pedagógicos para la resolución pacífica de conflictos, donde se trabaje en unidad entre directivos, maestros, maestras, familias y estudiantes en virtud de mejorar los problemas convivenciales presentes y latentes en las IE. La creación de proyectos pedagógicos basados en la nuevas tecnologías de la

información y comunicación, lecto-escritura, implementación artística que promueva la expresión a través del arte; el adecuado uso del tiempo libre, donde el tiempo de los descansos se permita a los y las estudiantes desenvolverse en la comunidad educativa, creando contextos dinámicos, estrategias que permiten espacios de articulación de relaciones de manera democrática que propenden al desarrollo de niños y niñas en cuanto a habilidades de liderazgo en las relaciones grupales, generando de esta forma espacios de diálogo, de participación y mediación sin obviar la flexibilidad.

Finalmente, los autores de este informe investigativo consideran que la sociedad vive un momento de crisis, enmarcado en un contexto de violencia generalizada que trae consigo deterioro de las relaciones interpersonales, esto permite o acrecienta los conflictos sociales los cuales se extienden a las IE, convirtiéndose en escenarios donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes replican los conflictos que vivencian y experimentan a nivel social y donde el común denominador es el detrimento de las relaciones a causa de los comportamientos que se manifiestan y que generan violencia verbal y en ocasiones física.

Las RS sobre convivencia y conflicto, es un campo importante para la formación de las comunidades educativas, en especial para maestros, maestros y directivos, con el propósito de analizar y evaluar las estrategias que se tienen al interior de las IE en cuanto a convivencia se refiere. Hace falta mucho por investigar aun en cuanto a representaciones sociales acerca de la convivencia, el conflicto y la forma en como éstos últimos se asumen en las comunidades educativas IECMZ e IELM, y en otras IE; es probable que aún tengamos que preguntarnos: ¿Si se atiende la situación de hacinamiento en la IELM, posibilitaría que disminuyan los conflictos en la misma? ¿Por qué no se han minimizado los conflictos en la IECMZ si se cuenta con unos proyectos que trabajan en pro del ser y el mejoramiento de la convivencia? ¿Será que todo el proceso de normatización –leyes– (debido proceso), a nivel de Estado e IE son los únicos medios para el abordaje y trámite de los conflictos? ¿Es necesario seguir profundizando en cuanto a las representaciones sociales sobre conflicto y convivencia en el marco de la educación colombiana en el escenario actual del postconflicto y la paz? ¿Las representaciones sociales sobre conflicto y

convivencia en sí mismas proporcionarían cambios coyunturales en cuanto a las prácticas que se desarrollan al interior de las IE? ¿Será necesario profundizar sobre representaciones sociales en cuanto a convivencia y conflicto teniendo en cuenta los sujetos y sus subjetividades?

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán S.A.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. San José, Costa Rica: Asdi FLACSO.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis. Ciencias Humanas*. 3(7), 23-45. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930703>
- Arendt, H. (2015). *Reflexiones en torno al concepto de ciudadanía a partir del pensamiento de Hannah Arendt*. En: <https://es.slideshare.net/NONDIERXD15/reflexiones-y-comunicacion>
- Carias, C. (2010). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: Una perspectiva desde la educación en derechos humanos* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mazarán. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-el-contexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos/>
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Unesco.
- Castro, B., Hincapié, D. & Serna I. (2014). *Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones públicas del municipio de Bello* (tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales y Cinde, Sabaneta, Colombia. Recuperado en:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1268/Tesis_Carlos_Casta%C3%B1o.pdf?sequence=1

Chaurra, R. & Castaño, G. (2011). *Representaciones sociales sobre la violencia: Los niños y las niñas escriben sobre la violencia: un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/202>

Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Iberoamericana de Educación*. (037), 17-47. Recuperado en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1284>

Estévez, M. (2012). *La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco*. (Disertación doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1924/la-convivencia-escolar-en-los-centros-educativos-diseno-de-un-programa-de-intervencion-partir-del-sistema-preventivo-de-don-bosco/>

Durkheim, E. (2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.

FECODE (2015). *Hacia la formación ciudadana*. Una apuesta pedagógica desde el ciclo inicial Aulas Colombianas San Luis. Revista de educación y cultura N° 108.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de concepción, Chile*. (Disertación doctoral). Universidad de Córdoba, Chile. Recuperado en: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11611>

- Gázquez, J., Pérez M. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. Recuperado en: www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/1144/784
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Signo y Pensamiento N° 34. Universidad Javeriana. Medellín: Aristas.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. Una pedagogía para la oposición. México y Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Guzmán, E., Muñoz, J. & Preciado, A. (2012). *La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1066/109_Preciado_Espitia_Edgar_Alexander_Tesis.pdf?sequence=1
- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Nuñez, J., Castro, L. & Vargas, J. (2011). *Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una Muestra Española*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 2(1). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403004.pdf>
- Herrera, L., Ortiz, M. & Sánchez, S. (sf). *La convivencia escolar en educación primaria y secundaria. Conductas positivas y negativas*. Universidad de Granada, España. Recuperado en: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_221_233-Cap-18.pdf

- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. Santa Fé de Bogotá. En: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=304&aid=489>
- Jimerson, S. R. y Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *The Handbook of School Violence and School Safety. From Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jodelet, D. (1986). *Pensamiento y vida social*. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici. Barcelona: Paidós. En: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Lederach, J. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Bogotá: Clara-Semilla.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. Apuntes. Educación y desarrollo Post-2015. N° 4. En: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Magendzo A. & Arias R. (2015). *Informe regional 2015: Educación y ciudadanía y formación docente en países de América Latina*. Colombia, Costa Rica y México: Gente Nueva.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar #49*. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. *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*. Congreso de la República de Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Formar para la ciudadanía Guía 6. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Brújula. Cartilla 1. Bogotá.

Morán, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana - soporte de procesos de transformación social. *Prospectiva*, 15, 105-131. Recuperado en: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/387>
<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/387>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.

Munevar, A. Rodríguez, C. & Vargas, N. *Representaciones sociales de estudiantes de ciclo tres sobre violencia en las instituciones educativas colegio María Cano, jornada mañana y el Colegio Gerardo Paredes, jornada tarde* (tesis de especialización). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado en: <https://es.slideshare.net/gerenciaproy/representaciones-sociales-de-estudiantes-sobre-violencia>.

Muñoz, C. & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549012>

Nussbaum, M. (1999). *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Argentina y España: Katz Editores.

Ocampo, A., Méndez, S. & Pavajeau, C. (2008). *Las subjetividades como centro de la formación ciudadana*, 7(3), 837-851. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/395>

Ocampo, M., Briceño, S., Hernández M. & Olano, M. (2010). Estrategias para mejorar la convivencia en el colegio Cristóbal colón, instituto educativo distrital. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 46-61. Recuperado en: http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_4.pdf

Parra, Rojas y Arapé (2008). *Comunicación y conflicto*. El arte de la negociación. Negotium. En: <file:///D:/Maestria%20LG/Dialnet-ComunicacionYConflicto-2875296.pdf>

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Havana – Cuba. Recuperado en http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40438283/REPRESENTACIONES_SOCIALES_TOMAS_IBANEZ.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479555036&Signature=M0iyVlKe4lbXl%2F5eQyd6aHZgZjM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DREPRESENTACIONES_SOCIALES_TOMAS_IBANEZ.pdf

Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Fernández-Baena, R. & Molero, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3621328.pdf>.

- Piaget, J. (1967). *Los procedimientos de la educación moral*. En la nueva educación moral. Losada, Buenos Aires.
- Prieto, M. & Carrillo, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *RMIE*, 10(27), 1027-1045. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002704>
- Posada, J. (1998). *Notas sobre comunidad educativa*. Recuperado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf>
- Raiter, A.; Zullo, J.; Sánchez, K.; Suetter, M.; Basch, M.; Belloro, V.; Pérez, S.; & García, P. (2002). *Representaciones sociales*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. En: http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/Raiter%20et%20al_Representaciones%20Sociales_2002.pdf
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 7(3), 139-152. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063009.pdf>
- Samayoa, J. y Guzmán, J. (1996). *Resolución de conflictos. Módulo de educación cívica y derechos humanos*. San Salvador: Talleres gráficos UCA.
- San Juan, M. (2008). *Significados que otorgan a la convivencia escolar en aula estudiantes y profesores de educación media de una institución educativa*. (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado en http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/sanjuan_m/sources/sanjuan_m.pdf
- Secretaría de Educación Distrital – Bogotá (2014). *Lineamiento pedagógico de educación*. Documento marco educación para la ciudadanía y la convivencia de Bogotá Humana. Bogotá.

Secretariado Nacional de Pastoral Social (2002). *Germinando. Guía temática para coordinadores # 4*. Programa Caminos para la Paz, FICONPAZ. Regional Antioquia-Choco. Bogotá.

Secretariado Nacional de Pastoral Social & Programa por la Paz de la Compañía de Jesús (2005). *Convivencia social y conflicto. Módulo 2. Material de apoyo*. Escuela de paz y convivencia. Bogotá.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE). Bogotá: El Búho Ltda.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de educación y ciencia. Dirección general de orientación educativa y solidaridad. Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Andaluz: Consejería de Educación y Ciencia