

**LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA A
PARTIR DE LAS INVESTIGACIONES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

**KATHERINE CLAVIJO TRIANA COD 2008288001
LUIS VICENTE SEPULVEDA ROMERO COD 2008288086**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - FUNDACION CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA, COLOMBIA
2010**

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

**LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA A
PARTIR DE LAS INVESTIGACIONES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

**KATHERINE CLAVIJO TRIANA COD 2008288001
LUIS VICENTE SEPULVEDA ROMERO COD 2008288086**

**Trabajo de grado: investigación presentada como requisito
para optar al título de magister en Desarrollo Educativo y Social**

ASESORADO POR JOSÉ DARÍO HERRERA GONZÁLEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - FUNDACION CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA, COLOMBIA
2010**

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo de grado, que ha demandado esfuerzo y dedicación, queremos agradecer y hacer un reconocimiento público a las personas que de una u otra manera estuvieron involucradas en esta labor, que gracias a su experiencia, a sus aportes desinteresados y oportunos; y a su apoyo incondicional hicieron posible la realización de este trabajo.

Por tal razón, queremos agradecerle al profesor José Darío Herrera, quien con su orientación, dedicación y apoyo fue nuestro director de tesis, para poder realizar con esmero y responsabilidad nuestra investigación.

De manera muy especial a la profesora Patricia Briceño por los momentos que compartió para la orientación del trabajo, su disposición de atender cualquier duda o inquietud por parte de nosotros y sus comentarios. A José Luis Meza por sus aportes a la propuesta y a la presentación final del trabajo.

Igualmente a los profesores y directivos de CINDE que con su alta calidad académica contribuyeron para que hoy sintamos que hemos avanzado como investigadores y profesionales.

Estas personas saben cómo valoramos el apoyo que nos dieron y deben sentirse muy satisfechas con su contribución al logro de este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. FASE PREPARATORIA	13
1.1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.1.1. PREGUNTA PROBLEMA.....	21
1.1.2. OBJETIVOS.....	22
1.1.3. DISEÑO METODOLOGICO	23
1.1.4. UNIDAD DE ANALISIS	29
1.1.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION	35
1.1.6. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN ESTA INVESTIGACION	37
1.2. MARCO DE REFERENCIA.....	39
1.2.1. CONCEPTO DE VIOLENCIA	39
1.2.1.1. COMPONENTES DE LA VIOLENCIA	42
1.2.1.2. VIOLENCIA EN LAS RELACIONES HUMANAS	46
1.2.2. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	49
1.2.3. VIOLENCIA ESCOLAR	54
1.2.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	58
1.2.3.2. VIOLENCIA COTIDIANA POR PARTE DE LOS EDUCADORES	68
1.2.3.3. VIOLENCIA INSTITUCIONAL	70
1.2.3.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	71
2. FASE DESCRIPTIVA	77
2.1. IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	77
2.2. ASUNTO INVESTIGADO	78
2.3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL.....	80
2.4. PROPÓSITO	80

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

2.5. METODOLOGÍA	81
2.6. ENFOQUE TEÓRICO	82
2.7. RESULTADOS	83
3. FASE INTERPRETATIVA.....	89
3.1. CONFLICTOS EN LA ORGANIZACION ESCOLAR	90
3.1.1. AUTORIDAD LEGAL Y LEGÍTIMA.....	93
3.1.2. AUSENCIA DE PARTICIPACIÓN.....	96
3.1.3. FALLA EN LA COMUNICACIÓN	100
3.1.4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO.....	104
3.2. ACTITUDES.....	107
3.3. REACCIONES	112
3.4. ACCIONES DE MANEJO.....	119
3.4.1. UN TERCERO PARA MEDIAR	122
3.4.2. LA UTILIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	126
4. FASE DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA GLOBAL	128
5. RECOMENDACIONES.....	136
BIBLIOGRAFIA	139

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Definiciones de Violencia
Tabla 2	Lista de investigaciones seleccionadas para la investigación
Tabla 3	Lista de universidades y programas a las cuales pertenecen las unidades de análisis

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Componentes de la violencia

Gráfica 2 Ciclo de la violencia

ANEXOS

ANEXO 1 Formato para recolección de datos

ANEXO 2 Fichas de recolección de datos

RESUMEN ANALITICO DE INVESTIGACION (RAI)

Título: La violencia escolar: una aproximación interpretativa a partir de las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá.

Autores: Clavijo Triana, Katherine y Sepúlveda Romero, Luis Vicente.

Publicación: Bogotá, 2010, pp 282. Tablas 3. Graficas 2. Anexos 2.

Palabras Claves: Violencia escolar.

Descripción: Investigación cualitativa que se encuentra dentro de un enfoque metodológico del estado del arte (investigación documental), puesto que, da cuenta de un saber acumulado en determinado momento histórico acerca de un área específica del saber, a través de la revisión de la producción teórica, enfoca, describe y contextúa desde distintos referentes teóricos y perspectivas metodológicas, un fenómeno que causa un interés particular por sus implicaciones sociales o culturales que en este caso es la violencia escolar.

Fuentes: Se citan 42 fuentes bibliográficas.

Contenidos: Se inicia el trabajo a partir de un marco situacional que describe y justifica el estudio del fenómeno de la violencia escolar. Se definen los objetivos, el diseño metodológico, las unidades de análisis, el instrumento de recolección de información, los principios que orientan la investigación y el marco de referencia que conducen a un acercamiento hacia esta problemática. Seguido a esto se encuentra una descripción a manera de síntesis sobre los datos recolectados, que se constituye en la base de las categorías que se analizaron e interpretaron en esta investigación. Finalmente, se encuentran las conclusiones y recomendaciones a las cuales llegaron los autores que realizaron este estudio.

Metodología: Esta investigación sigue las orientaciones de Consuelo Hoyos Botero en su enfoque del estado del arte, desarrollando cuatro fases: la preparatoria, con el fin de orientar cómo habrá de realizarse el estudio; la descriptiva, comprende el trabajo de campo con el fin de dar de cuenta los diferentes tipos de estudio que se han efectuado; la interpretativa, donde se amplía el horizonte de estudio por unidad de análisis, donde se proporcionan datos nuevos integrativos por núcleos temáticos; y por ultimo, la construcción teórica global, que comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio.

Conclusiones: Con base en el análisis documental se producen conclusiones que revelan cómo ha sido abordado el fenómeno de violencia escolar en las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá, categorizando los problemas que se han estudiado en relación con esta problemática e identificando las principales tendencias, las áreas temáticas que despiertan mayor interés, los vacíos y los temas emergentes. A su vez, estas conclusiones sirven de orientación para los próximos estudios, puesto que, se realiza un aporte conceptual para las futuras investigaciones sobre este fenómeno para nuestro contexto.

INTRODUCCIÓN

Si nos detenemos a indagar las informaciones o a escuchar sobre las realidades de las escuelas, con frecuencia nos encontraremos con discursos que coinciden con dificultades muy similares respecto al tema de la violencia: hablamos de estudiantes que perturban el normal desenvolvimiento de las clases, que llevan armas a la escuela; de profesores golpeados y de profesores agresivos que denigran a sus estudiantes; de directivos que abusan de su poder; de intimidaciones, de maltratos diversos, de climas hostiles, de burlas, de ironías. Ya no nos sorprenden, las varias manifestaciones de violencia a las cuales se asisten a diario, en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. A veces la violencia la hallamos en forma sutil, y está ligada a normas arbitrarias e injustas en instituciones que funcionan como máquinas de dominación, de deshumanización y de enfermedad.

En la historia de la educación, la violencia no ha sido algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que muestran que los castigos corporales eran un instrumento generalizado y aceptado para inculcar disciplina; de igual manera, las venganzas de los estudiantes parecían serlo. Así lo señala Mario Alighiero Manacorda, historiador de la educación, quien busca en los textos de la época clásica las descripciones de las costumbres de los correctivos físicos usados por los profesores y las venganzas de los estudiantes que no dudaban en golpear o en romperles la cabeza a sus antiguos profesores. También destaca como era común la indisciplina, la aversión y el aburrimiento de los estudiantes, frente a los ásperos regaños y golpes a los cuales se veían enfrentados.

La violencia sigue siendo un fenómeno generalizado, aunque quizás hoy nos preocupe más, debido a que ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que lo caracteriza. Vivimos en una sociedad violenta, en donde la agresión penetra todos los ámbitos del tejido social. Como era de suponer, se ha trasladado también a los espacios físicos de la escuela.

Se considera que la violencia que se produce en la escuela es el resultado de una extendida agresividad social, que desborda todos los ámbitos particulares y por esto llega a las instituciones educativas. Es cierto que la sociedad se refleja en la escuela y esto puede contribuir a comprender lo que pasa, pero no es suficiente. El hecho de sólo mencionar las causas exclusivamente desde fuera de la institución no podrá brindarnos elementos que estén a nuestro alcance para intentar modificarla.

Si creemos que el origen de la violencia escolar es ajeno a nuestro dominio, es bastante difícil que tengamos herramientas para construir procesos de solución. Los medios masivos de comunicación con sus apologías de la violencia, se infiltran en los núcleos familiares. Marginalidad, pobreza, exclusión y otras problemáticas sociales, están relacionadas de manera significativa y directa con el aumento de la violencia. No se puede negar que los sujetos agresivos que frecuentan la escuela son individuos que han crecido con historias personales caracterizadas por la crueldad y que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles. Estos factores tienen una influencia indiscutible en los fenómenos de agresividad que se desarrollan en los ámbitos particulares.

Por lo tanto, la tarea que debemos iniciar es la de analizar cuáles son nuestros límites y cuáles nuestras posibilidades para encontrar caminos que faciliten procesos de solución. Nuestra pretensión es analizar la violencia que se ha hecho

habitual en las instituciones educativas, nos preguntamos por las causas, los efectos, sus manifestaciones y en qué medida la escuela y los sujetos que conviven en ella contribuyen a reproducir estos tipos de violencia.

Deseamos conocer este fenómeno de múltiples aristas, dilucidando cómo ha sido abordado y cuáles han sido los aportes, a partir de un análisis sobre las investigaciones de maestría en educación y pedagogía sobre la violencia escolar, que nos permitirá encontrar elementos que aporten a la solución y su posterior y continuo estudio, con el propósito de prevenir o de resolver lo que está sucediendo.

1. FASE PREPARATORIA

1.1. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Es el año de 1976, cuando Marta Arango y Glen Nimnicht después de visitar por primera vez el Chocó y presenciar las difíciles condiciones socioeconómicas de sus habitantes, deciden iniciar el primer proyecto del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE - en esta región. Hacia 1977 en búsqueda de la cualificación de sus miembros, asumen el reto que representa el trabajo con la niñez mediante un doctorado realizado con la Universidad de Nova, Estados Unidos. En este mismo año se inicia el programa integrado “Escuela Hogar” en Sabaneta (Antioquia), que sirve de inauguración de la fundación CINDE.

El programa para el mejoramiento de la educación, la salud y el medio ambiente (PROMESA), experiencia iniciada y prolongada por veinte años en el Choco, Colombia deja como resultados la capacitación de miles de familias para mejorar el ambiente físico y psicológico de sus niños, programa que además deja huellas en sus creadores que sirve como base de la construcción de un modelo de desarrollo integral comunitario con eje en niñez.

De 1981 a 1985 la consolidación de alianzas estratégicas con la Universidad de Nova, Estados Unidos y la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, le permite crear programas de postgrados en varias ciudades y con ello se inauguran las sedes de Bogotá y Manizales y se da apertura a una oficina CINDE en la Universidad Surcolombiana de Neiva con iguales propósitos.

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

Para el año 1991, la maestría Desarrollo Educativo y Social que venía aceptando sus trabajos de tesis como requisito de grado sin un ordenamiento que obedeciera a líneas previamente establecidas, se cualifica en sus propósitos y con ello, da inicio a las líneas de investigación con objetivos que apuntaran hacia:

- La construcción de conocimiento en procesos investigativos que aceptara la pluralidad de paradigmas.
- La aplicación del conocimiento a través de proyectos de desarrollo que se constituyeran en alternativas innovadoras de solución a problemas relevantes del contexto.
- La socialización de procesos y resultados de investigación en eventos de carácter regional y nacional.
- La producción de textos y publicaciones de diversa índole.
- La consolidación de redes.

A finales de 1993 se planteó trabajar las líneas de investigación por grupos nacionales, cada grupo con un director y coordinadores regionales; esto con el fin de consolidar, unificar criterios en la producción y optimizar la inversión institucional y sus resultados. De esta manera se dio origen a las siguientes líneas:

- Desarrollo Social y Comunitario.
- Educación.
- Desarrollo Humano y Socialización.
- Infancia, Adolescencia y Familia.

En el año 2003 se aprecia dentro de la línea de Desarrollo Humano y Socialización, el interés por trabajar la temática de Cuerpo y en este sentido se abordan algunos de los proyectos de investigación en la línea. Este interés se

mantiene en la cohorte que inicia en el 2004 y para el 2005 se ve la necesidad de separar en dos la línea de Desarrollo Humano y Socialización, en: Socialización Política; y Cuerpo, Poder y Constitución de Subjetividades. Estas líneas están vigentes actualmente.

La línea de Infancia, Adolescencia y Familia se centra en el estudio de las personas menores de 18 años de edad, quienes son considerados por acuerdo mundial como niñez y concibe que la niñez depende de diversos factores entre los cuales: la cultura, el género, la clase, la etnia, el momento histórico y el lugar geográfico, son absolutamente relevantes.

Históricamente, esta línea no asume un modelo estándar de niñez y concentra su atención en la niñez como una etapa de la vida, cuyas personas requieren oportunidades para el desarrollo y medios de protección en su proceso de crecimiento.

Esta línea reconoce *“que el desarrollo de niños y niñas se ve afectado por las condiciones de vida de sus familias, comunidades y sociedades, aceptando que la interacción de creencias, actitudes y comportamientos de estos grupos determinan la situación de la niñez en un contexto particular”* (Proyecto Educativo Institucional. Convenio UPN – CINDE, 2008, Pág. 66).

Siguiendo los lineamientos planteados, el análisis y reflexión individual y de grupo acerca de la situación de la niñez, constituyen el eje fundamental de los miembros de la línea de investigación. Dicho análisis y reflexión han permitido descubrir con el pasar del tiempo las prioridades del que hacer investigativo de cada participante y del grupo como tal, que a su vez responde a sus intereses y necesidades personales y profesionales.

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

La violencia escolar, puede determinar la situación de la niñez en un contexto particular: el área institucional, el aula de clase, interacción con compañeros, interacción con maestros o directivas y otros, medio ambiente y traslado hogar – escuela.

Haciendo un esfuerzo por conocer conceptualmente la violencia, en el Manual de Paz y Conflictos de Beatriz Molina y Francisco Muñoz se encuentra que “*esta como parte de la cotidianidad, la vemos, la palpamos en la realidad diaria, normalmente la rechazamos, a veces, sin embargo, nos parece justificada o al menos, comprensible y la relativizamos según las circunstancias, las intenciones, las motivaciones en que se producen*” (2004, Pág. 228). Y además plantean, unas definiciones de violencia, las cuales se hacen interesantes para justificar este estudio:

FUENTE	DEFINICION
Diccionario María Moliner	<i>Es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien.</i>
Johan Galtung	<i>Está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales.</i>
Vicent Martínez	<i>... como trasgresión altera el ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre estos y la tierra, es injusta, subordina a las mujeres, domina de manera depredadora a la naturaleza.</i>
Modelo Racionalidad Agónica (José Manuel Martín Morillas)	<i>Concepto valorativo y relativo, que sería la resultante simbólica – práctica de procesos de constitución de realidades valorativas, surgidos</i>

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

	<i>mediante la aplicación, dentro de una comunidad socio – histórica, de modelos de conciencia – racionalidad agónica a la realidad de la agresividad humana.</i>
--	---

Tabla N° 1. Definiciones de Violencia. Tomado del Manual de Paz y Conflictos de Beatriz Molina y Francisco Muñoz. 2004. Pág. 230.

Leonard Berkowitz (1994), quien plantea que la violencia es “*un proceso interactivo, más como fenómeno en sí mismo y es definida como conjuntos de interacciones antagónicas donde al menos uno de los autores busca lesionar la integridad física o psicológica de otros*” (citado por Roldán Valencia, 1999, Pág. 190).

En la actualidad, nuestro país enfrentan un sin número de actividades destructivas y violentas que en varias formas y niveles parecen invadir todos los aspectos de la existencia humana: en la vida cotidiana del hogar, los lugares de trabajo, las calles, los lugares de reclusión, los lugares de formación, las instituciones de cuidado y los centros educativos.

Si partimos de la premisa expuesta anteriormente, que la violencia es un fenómeno generalizado y que penetra todos los espacios de la sociedad, en la escuela encontraríamos manifestaciones de esta violencia. Tristemente así es, según Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun, “*tanto en las instituciones educativas donde estudian alumnos de bajos recursos como en instituciones educativas para estudiantes de clase alta, existen manifestaciones de violencia entre compañeros*” (2004, conclusiones).

Los infantes y jóvenes son unas de las poblaciones más vulnerables a la violencia, por una parte víctimas de violencia física o psicológica por parte de sus pares o de los adultos, y por otra, reproducen los modelos en los cuales crecen y se desarrollan, convirtiéndose muchas veces en agentes y multiplicadores de violencia. El investigador noruego Dan Olweus hace más o menos tres décadas dio a conocer el fenómeno de acoso o agresión intimidatoria entre escolares (bullying) que hace parte de la violencia escolar, y la define como las *“acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, y considera que una acción tal se produce cuando un alumno, de manera intencionada y muchas veces premeditada, causa un daño, hiere ó hace sentir incomodo a otro alumno o condiscípulo. Dicha agresión puede ser obra de un solo individuo ó de un grupo”* (2007, Parte 2, Pág. 441).

Según este mismo autor, para poder hablar de este tipo de violencia escolar debe evidenciarse un desequilibrio de fuerzas (relación de poder asimétrico); es decir el individuo sometido a este tipo de violencia tiene dificultad para defenderse, y en cierta forma se encuentra vulnerable ante el alumno o alumnos que lo intimidan. *“Para que haya intimidación escolar, se requieren cuatro requisitos: los episodios de hostigamiento deben darse entre compañeros del colegio, ha de presentarse en un marco de desequilibrio del poder, es necesario que sea un fenómeno reiterativo y finalmente tiene que ser intimidatorio”* (Olweus, 2007, Parte 2, Pág. 441).

Dan Olweus, hace énfasis en aquellas actitudes, miradas, gestos y palabras que se aprenden en el diario vivir o que están interrelacionadas con el contexto, que provocan emociones, tensiones y reacciones, en las relaciones entre los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, la definición de violencia escolar se

aborda desde el marco de las relaciones interpersonales que tienen lugar en las instituciones educativas.

Con el paso de los años, se han realizado investigaciones en todo el mundo con resultados siempre desalentadores, debido a sus cifras sobre la cantidad de víctimas y victimarios y los altos niveles de agresión física, verbal, rechazo social y exclusión, robo y daño de pertenencias y la violencia en todas sus manifestaciones.

Julián de Zubiría Samper en su artículo “La Violencia en los Colegios de Bogotá”, hace una demostración de este fenómeno, en el estudio realizado entre marzo y abril del 2006 contratado por la secretaría de gobierno de Bogotá, junto con la Universidad de los Andes y el DANE, sobre la violencia en los colegios de Bogotá, que cubrió cerca de 1.000 centros de educación, donde fueron entrevistados más de 82.000 estudiantes, algunos de los resultados fueron los siguientes: uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su colegio (56%), uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%). De este último porcentaje, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión y 2.580 aseguraron que quien los amenazó portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero en el año anterior (46%) y uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%). La agresión más frecuente es la psicológica, que afecta al 22% de los estudiantes que dice sentirse excluido por su condición étnica, religiosa, física o sexual. (El Tiempo, 27 de marzo del 2008 y El Espectador, 29 de marzo del 2008).

Estos resultados nos demuestran que la violencia escolar es un fenómeno que viene en aumento y se asocia a diversos factores: culturales, familiares,

condiciones históricas y políticas de las últimas décadas, en las que han vivido los niños, niñas y jóvenes; factores que se han empeorado por el contexto de la sociedad en la que nos desenvolvemos.

La violencia escolar perjudica las relaciones interpersonales de la escuela y se refleja en la disminución del rendimiento académico perjudicando la calidad de la enseñanza. Adicional, ocasiona un efecto nocivo para la salud mental, debido a que se convierte en un factor de riesgo para la depresión, trastornos de ansiedad, suicidio, trastornos somatomorfos, trastornos de la conducta alimentaria, baja autoestima, trastornos de la imagen corporal, que inciden en la calidad de vida de los escolares involucrados, tanto agresores como agredidos.

Para las Naciones Unidas y sus agencias especializadas en educación para la infancia y adolescencia no deja de ser una preocupación este fenómeno, debido a que el objetivo de estas instituciones es brindar escuelas seguras para los infantes y jóvenes, donde no tengan que enfrentarse a estas expresiones de violencia.

No hay que olvidar que la familia y la escuela son pilares fundamentales de la formación de ciudadanos, las cuales están respaldadas en normas o directrices estatales. La segunda agencia socializadora de la sociedad es la escuela, razón por la cual no hay que pensar que su influencia afecte poco a quienes la frecuentan. Este fenómeno que se fortalece y naturaliza cada vez más al interior de las relaciones sociales que se tejen en este segundo espacio socializador, ha hecho que en muchas partes del mundo se estudie sobre esta problemática.

La violencia escolar es un fenómeno que cobra gran importancia en nuestra vida social y personal, que en este caso debe ser motivo de reflexión del maestro, el estudiante y de la comunidad en general, buscando su mediación y prevención.

Por todo lo anteriormente expuesto, nos surge el siguiente cuestionamiento:

1.1.1. PREGUNTA PROBLEMA

¿CÓMO HA SIDO ABORDADO EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS INVESTIGACIONES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ?

1.1.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Establecer cómo se ha abordado el fenómeno de la violencia escolar, a partir de las investigaciones de las maestrías de educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Categorizar los problemas que se han investigado en relación con el fenómeno de violencia escolar.
- Identificar las principales tendencias investigativas, las áreas temáticas que despiertan mayor interés, los vacíos y los temas emergentes de las investigaciones.
- Realizar un aporte para la ruta conceptual de las futuras investigaciones sobre este fenómeno para nuestro contexto.

1.1.3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa, puesto que su metodología no es lineal, es un proceso circular y sus fases interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. Las acciones a realizar tiene como finalidad profundizar en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente, donde se incluye una variedad de concepciones, visiones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos.

Como afirma Mendoza:

“La metodología cualitativa como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que puede abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

En las investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud, se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible.” (2006, Pág. 1).

En síntesis las características de la metodología cualitativa son: primero, conocer hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, mediante el empleo de procedimientos que dan un carácter único a las observaciones y no a través de la medición de algunos de sus elementos; segundo, no se busca comparar las observaciones en el tiempo o en circunstancias culturales, es decir, no busca la generalización, por el contrario, se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico; y por último, el papel del investigador es intenso frente a las personas involucradas o con los documentos a analizar en el proceso de investigación.

Los conceptos que se manejan en las investigaciones cualitativas en la gran mayoría de los casos no están operacionalizados o definidos desde el principio investigativo, estos emergen en el análisis de datos que haga el investigador. El investigador afirma las pautas y problemas centrales durante el mismo proceso investigativo.

La investigación cualitativa utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historia de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades, revisión de documentos. En este caso se utilizará la técnica de revisión de documentos, donde el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los datos que ofrece un texto y su interpretación.

El Estado del Arte es una investigación documental, que a través de la revisión de la producción teórica, enfoca, describe y contextúa desde distintas disciplinas, referentes teóricos y perspectivas metodológicas, un fenómeno que causa un interés particular por sus implicaciones sociales o culturales; el cual

“puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de estudios anteriores... Por otro lado, esta revisión documental nos permite conocer si existen marcos teóricos, datos empíricos o formulaciones conceptuales sobre el tema que estamos estudiando.... Información sobre metodología, diseños instrumentales más utilizados y técnicas de recolección de datos, lo que facilitará la identificación y comprensión de estrategias y procedimientos de investigación” (Souza, sf).

De manera complementaria Consuelo Hoyos afirma:

“es un trabajo constitutivo donde la interpretación, la crítica y la argumentación racional, juegan un papel preponderante porque permiten llevar a cabo inferencias y relaciones. Se trata de ir de la

parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica), para explicitar un argumento de sentido que explique y totalice una cierta visión “paradigmática, semántica y pragmática” en orden a dilucidar una particular manera de apreciar el fenómeno, una construcción global de significados y una trascendencia en lo real de estos elementos con repercusiones prácticas en el entorno social” (2000. Pág. 49 - 50).

Los estados del arte se constituyen en investigaciones bibliográficas que se desarrollan con el objetivo de inventariar, conocer, analizar y sistematizar la producción científica que se ha dado con respecto a un fenómeno. *“Aquí lo que interesa es buscar otras lógicas y otras perspectivas, trabajar sobre el acervo documental recogido para mirarlo desde otro lugar y con otros objetivos; buscar diferentes matices antes no tenidos en cuenta y penetrar en los textos para “hacerlos hablar” desde su propia capacidad significativa” (Hoyos, 2000, Pág. 52).*

La importancia de estas investigaciones bibliográficas o documentales son principalmente consolidar el acervo teórico y metodológico organizado de tal manera que posibilite mostrar *“las constantes, las inconsistencias, las tendencias, y los posibles núcleos problemáticos de interés – tanto científico, como social – sobre los cuales se deben encaminar los nuevos proyectos de investigación... visibilizar con sentido prospectivo los nuevos campos de investigación” (Domínguez, 2005, Pág. 2).* Una investigación documental puede llevar a develar la dinámica, la lógica que está presente en la descripción y explicación, así como interpretación que hacen los investigadores sobre un fenómeno, en palabras de Consuelo Hoyos construir el “saber sobre el fenómeno”. Es la partida de nuevas argumentaciones sobre el fenómeno que a su vez alientan otras para explicar la realidad.

Según Hoyos, ese “saber sobre el fenómeno” determina la necesidad de una aproximación hermenéutica que facilita la comprensión de sentido, *“lo cual solo es*

posible a partir de una lógica articulada que sobre unos datos fidedignos y congruentes construya globalidad en la interrelación de la unidad dialéctica proceso – colectivo de investigadores... Lo documental es una manera “depurada” de ver la realidad,... donde la dialéctica del conocer y del ignorar, se resuelven en el método hermenéutico por la posibilidad que éste ofrece de tomar el todo a partir de la asociación de significados para lograr la captación de sentido” (2000, Pág. 50).

La fuente principal del estado del arte es la hermenéutica, disciplina filosófica de la cual se nutre, debido a que los estados del arte no solo son un inventario de obras. La hermenéutica es la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión o entendimiento crítico y objetivo del sentido. *“El problema central de la hermenéutica está en el comprender y la finalidad del método en comprender al autor mejor de lo que él mismo se comprendió” (Hoyos, 2000. Pág. 58).*

La hermenéutica es el elemento estructurador del proceso de construcción de estados del arte; es por ello, que partiendo de la investigación del fenómeno en estudio, se puede llegar a la comprensión y a la transformación del mismo, mediante un recorrido que va de los referentes teóricos hasta los resultados de cada una de las investigaciones y finalmente a la comprensión en una secuencialidad que permite enlazar descripción, explicación y construcción teórica nueva desde esa comprensión.

Para efectos de la presente investigación, se asumirá el estado del arte como una investigación documental, lo que significa que al investigar sobre violencia escolar se esta construyendo e interpretando esta realidad que otros han intentado, alcanzando un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene acerca de este fenómeno. Esto implica un sondeo completo a nivel descriptivo,

sinóptico y analítico para realizar una comprensión de sentido, donde puedan apreciarse los logros y avances, así como las limitaciones dificultades y vacíos.

En el proceso de construcción de este estado del arte, hemos retomado cuatro fases que propone Consuelo Hoyos Botero (2000), estas son:

1. Fase Preparatoria

Tiene como fin orientar sobre cómo habrá de realizarse el estudio, cuál es el objeto de investigación que se pretende abordar, así como los pasos a seguir a través de la investigación con sustento teórico.

2. Fase Descriptiva

Comprende el trabajo de campo que se realiza con el fin de dar cuenta de los diferentes tipos de estudios que se han efectuado, cuáles son sus referentes disciplinares y teóricos, con qué tipo de sujetos se han realizado, bajo cuáles delimitaciones espaciales, temporales y contextuales se han llevado a cabo, qué autores las han sumido y qué diseños se han utilizado.

3. Fase Interpretativa

Esta fase permite ampliar el horizonte de estudio por unidad de análisis y proporciona datos nuevos integrativos por núcleos temáticos, en tanto trasciende lo meramente descriptivo que conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones útiles para la siguiente fase.

4. Fase de Construcción Teórica Global

Comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual de la investigación de manera global que permita orientar nuevas líneas de investigación.

1.1.4. UNIDAD DE ANÁLISIS

La investigación sobre estado del arte tiene como finalidad dar cuenta de la investigación que se ha realizado sobre un tema central, en este caso sobre el fenómeno de la violencia escolar. Este tema central deberá desglosarse en núcleos temáticos que son las investigaciones afines con este fenómeno y que adicionalmente delimitan el campo de conocimiento.

Para lograr dicho objetivo se indagó sobre el fenómeno de violencia escolar, mediante una revisión detallada y cuidadosa de investigaciones de maestría en educación y pedagogía que tratan dicha temática, lo que denomina en su modelo Consuelo Hoyos unidad de análisis. Por unidad de análisis se debe entender un texto individual que contiene el conjunto de núcleos temáticos, para la presente investigación serán cada una de las investigaciones seleccionadas.

Para determinar las unidades de análisis se tuvo en cuenta los siguientes descriptores: violencia, intimidación, agresión, maltrato, conflicto, bullying o matoneo, clima y convivencia escolar, que estaban incluidos o referenciados en el título o en las palabras claves, de las investigaciones realizadas en los programas de maestría en Educación y Pedagogía de las universidades de la ciudad de Bogotá.

Luego de juiciosa revisión de cada una de las investigaciones preseleccionadas, se escogieron definitivamente las siguientes investigaciones por conveniencia, sin pretender una exhaustividad en la muestra; que servirán para este trabajo como unidades de análisis:

CODIGO	AUTOR	TITULO	UNIVERSIDAD	FECHA
1	Alba Lucy Guerrero Díaz	La escuela rural y los jóvenes: entre la modernidad y la violencia.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	1998
2	Ana Victoria Blanco Avella	Aproximación a la opinión y percepción que tienen los niños y niñas desplazados por la violencia sobre el clima escolar, en la Ciudad de Tunja.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2004
3	Alejandro Castillo Martínez Gilma Durán de Garrido Marina Gómez Tarazona	La intimidación escolar entre iguales en dos colegios de Bogotá.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2008
4	Luz Neira Cruz Hernández Sandra Inírida Téllez Urbina	Percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del adulto frente a situaciones de intimidación escolar.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2008
5	Gildardo Moreno Cañadas	La convivencia en la escuela: Sistematización de la Experiencia en la Escuela Pedagógica Experimental.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2008
6	Elsa Ruth Rodríguez Páez Patricia Elizabeth León Saavedra	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niñas y	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2009

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

		niños de 12 - 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer G.		
7	Diana Patricia Castañeda Cárdenas Gustavo Adolfo Lezama Bustos	La barca: navegando en los mares de la Socialización política. Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2009
8	Ana María Ospina Fernández Miller Fanor Poloche Culma Claudia Fernanda Rivera Hernández	Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela - comunidad-escuela y convivencia escolar, en el colegio Distrital Delia Zapata y la Fundación Educativa Don Bosco V.	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.	2009
9	Luis Felipe Rentería Ramírez Néstor Gerardo Quintero Romero	Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe, de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana.	Pontificia Universidad Javeriana.	2009

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

10	Martha Patricia Suarez Ángel Omar Alfredo Rodríguez Estupiñan Luis José Mora García	Gestión de convivencia en instituciones educativas oficiales.	Pontificia Universidad Javeriana.	2009
11	Gerson A. Maturana Moreno Ana Milena Pesca Barrios Ángela Liliana Urrego Peña Adrian Velazco Rojas	Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá.	Pontificia Universidad Javeriana.	2009
12	Beatriz Elena Arias Aristizabal Martha Patricia Forero Camargo Ingrid Yohanna Pacheco Real Constanza Piñeros Herrera Nancy Yamile Robayo Almanza Gloria Esperanza Rodríguez Garcés Blanca Patricia Rojas Baracaldo Javier Urrego Torres	Sistematización de buenas prácticas de convivencia escolar y apropiación contextualizada en los colegios de excelencia Orlando Higueta Rojas, Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis.	Pontificia Universidad Javeriana.	2009
13	Raúl Alvarado López	Intervención integral para prevenir el	Universidad de los	2004

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

		matoneo en una institución escolar.	Andes – CIFE.	
14	Betsy Perafan Liévano	Posibilidades reales de los docentes para promover valores democráticos en el aula.	Universidad de los Andes – CIFE.	2004
15	Catalina Rodríguez López	Manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación. Análisis del proceso de desarrollo en niños de un colegio privado de Bogotá.	Universidad de los Andes – CIFE.	2005
16	Anne Catherine Ruiz Bohórquez	Transformación de conflictos y reducción de la agresión desde la educación artística y musical. Una intervención pedagógica desde la enseñanza musical para el desarrollo de competencias ciudadanas.	Universidad de los Andes – CIFE.	2007
17	Carmen Cecilia Cabezas Cortés Nancy Estela Ceballos Garcés Adriana Patricia Cújar Gómez	Los conflictos en la organización escolar, una perspectiva desde las causas, las emociones y los modos de abordarlos en el centro educativo	Universidad de la Salle - CESMAG.	2009

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

		municipal San Francisco de Asís de Pasto.		
18	Félix Anderson Melo Mora Edgar Alfredo Montaña Timana Jaime Omar Mora Díaz María Ximena Pavas Martínez	Dinámica del conflicto en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corregimiento El Carmen Municipio de San Lorenzo – Nariño.	Universidad de la Salle - CESMAG.	2009
19	Eliana María Figueroa Dorado Liliana Torres Lucero Claudia Rosero Hernández Daniel Bastidas Ramírez	Dinámica del conflicto en la red de escuelas de formación musical, Sede Ciudadela del Municipio de Pasto.	Universidad de la Salle - CESMAG.	2009
20	Aurora Ángel Álvarez Pedro Pablo Bautista Raba María Marleny Menjura Hernández Miguel Alexandre Poveda Bello Dora Patricia Rodríguez González	Clima institucional: las relaciones entre los actores escolares.	Universidad de la Sabana.	2008

Tabla N° 2. Lista de investigaciones seleccionadas para la investigación.

1.1.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION

La investigación documental señala que se debe realizar una lectura significativa de cada unidad de análisis. Para poder leer cada unidad de análisis de manera fidedigna es necesario tener un instrumento, donde se pueda consignar información que indica aspectos relevantes y que son portadores de ideas, aspectos y conceptos centrales.

Para poder reseñar esta información es necesario aclarar la relación que existe entre factores e indicadores que serán utilizados en el instrumento de esta investigación. Hoyos denomina factores *“en esta concepción metodológica, a los aspectos que destacan elementos de relevancia a señalar o a distinguir en una unidad de análisis y que a su vez desglosan otros ítem llamados indicadores”* (2000, Pág. 62).

Para el registro de los aspectos relevantes el presente estudio hará uso del instrumento que propone Consuelo Hoyos, con algunas modificaciones hechas por los autores de esta investigación. El instrumento final cuenta con ocho factores, cada uno de ellos con sus indicadores correspondientes, estos son (ver anexo 1):

1. *Información bibliográfica (aspectos formales)*: identificación del autor y de la investigación, universidad y año de aprobación.
2. *Asunto investigado*: objeto o fenómeno en estudio y pregunta problema.
3. *Delimitación contextual*: parámetros temporales, espaciales y en relación con los sujetos.
4. *Propósito*: fin perseguido con la investigación implícito o explícito y objetivos.

5. *Metodología*: conjunto de procedimientos y estrategias utilizadas.
6. *Enfoque*: referente conceptual de la investigación.
7. *Resultados*: lo obtenido del análisis.
8. *Observaciones*: las que presenta el investigador al concluir su trabajo.

1.1.6. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN ESTA INVESTIGACION

La presente investigación no presenta riesgos para las personas o sujetos, puesto que se harán análisis de documentos para los cuales los investigadores tendrán en cuenta los siguientes principios que propone Hoyos (2000. Pág. 68):

1. Principio de finalidad

Se relaciona con la necesidad de plantear unos objetivos de investigación concebidos previamente.

2. Principio de coherencia

Se refiere a la unidad interna del proceso en relación con las fases, actividades y los datos que constituyen la materia prima de la investigación.

3. Principio de fidelidad

Se centra en la recolección de la información y en la transcripción fidedigna de los datos. Además en esta investigación se trata el principio de honradez intelectual, el cual le confiere el reconocimiento de autores y obras consultadas y citadas.

4. Principio de Integración

Entrañado en la evaluación cualitativa que se hace de cada una de las unidades de análisis, de los núcleos temáticos y del conjunto.

5. *Principio de comprensión*

Posibilita la construcción teórica del conjunto en perspectiva global para poder ofrecer conclusiones de forma sintética sobre el estado general de la temática.

1.2. MARCO DE REFERENCIA

1.2.1. CONCEPTO DE VIOLENCIA

La raíz etimológica de la palabra violencia deriva del latín “uis” (fuerza física, vigor, potencia, energía) y designa la fuerza orientada y selectiva contra algo o contra alguien. Es un fenómeno complejo y multifacético que supone, al menos, dos sujetos relacionados. Se manifiesta a través de la interacción de sus conductas, donde uno o ambos ejercen una fuerza sobre el otro, especificadas por la intención respecto del efecto que tienden a producir, y por la consideración de ese efecto producido como agresivo, aun cuando difiera del propósito de su ejecutor.

A lo largo de la historia, en la sociedad, se han presentado manifestaciones de violencia relacionadas con diferentes causas y en diferentes contextos. Por ejemplo: las guerras, la lucha por el alimento, las torturas y el manejo inadecuado del poder, han marcado el desarrollo de la especie humana.

De igual manera, a nivel nacional el contexto social que nos rodea es de violencia generalizada, un ejemplo de esto es el paramilitarismo, la guerrilla, la corrupción política y administrativa, la delincuencia común, las drogas, la violencia intrafamiliar, el analfabetismo, entre otras; que han generado desempleo, desplazamiento, pobreza e incluso miseria, pérdida de valores humanos, falta de identidad personal, cultural y nacional, que no permiten el pleno desarrollo del ser humano en la sociedad.

Hay muchas definiciones de violencia, formas de entenderla, de verla y de comprenderla. Si a alguien se le pide que nos dé su definición de violencia, ésta tendrá que relacionarse con el concepto que tenga del ser humano, de cómo

funciona la sociedad y la historia. Adicional, pueden variar en función de los patrones personales, culturales, ideológicos o simbólicos. El concepto de violencia es también colectivo, social y cultural. La violencia es parte de la cotidianeidad, todos de alguna manera nos hemos relacionado con algún tipo de violencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que la violencia puede ser interpretada como parte de un *“conjunto de predisposiciones socio – morales que generan en el ser humano una conciencia de racionalidad conflictiva”* (Molina y Muñoz, 2004. Pág. 227).

Aranciaga (2003) define la violencia como *“el uso de una fuerza abierta u oculta con el fin de obtener de un individuo o de un grupo lo que no quieren libremente, está estrechamente vinculada al poder, toda situación de violencia es una situación de poder entre dominadores y dominados, donde aparece la opresión, el autoritarismo y la discriminación”*.

De manera muy similar, Prieto afirma *“la violencia consiste en cierta fuerza empleada para producir en los otros efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades. Por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir, desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella”* (2005, Pág. 1005).

Los expertos a la hora de explicar que es la violencia tienen posturas intermedias entre dos polos: un polo biologicista, que resalta el papel de los instintos, las pulsaciones y otro polo ambientalista, que enfatiza el papel del entorno, lo socio y cultural. Sin embargo hay expertos que tienen otro punto de vista, acercándose a la violencia desde su contrario: la paz. Johan Galtung, por ejemplo, mantiene que *“la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal*

manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales” (citado por Molina y Muñoz, 2004. Pág. 229) y Vicent Martínez, por su parte afirma que *“la violencia como trasgresión altera el ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre estos y la tierra, es injusta, subordina a las mujeres, domina de manera depredadora la naturaleza”* (citado por Molina y Muñoz, 2004. Pág. 229). En estos casos, la violencia sería la ausencia de las condiciones que permiten que existan las tendencias naturales en el ser humano al bienestar, la concordancia y la paz.

La violencia es una construcción social, como dice Esther Díaz, *“los seres no somos violentos o pacíficos por naturaleza, sino por las prácticas y los discursos desde los que nos formamos y conformamos como sujetos históricos”* (citada por Moreno, 2008, Pág. 259). La influencia del medio, las características personales y la falta de herramientas para solucionar situaciones difíciles o conflictos, desencadenan hábitos violentos.

Desde esta perspectiva, la manera violenta de relacionarnos obedece a conductas personales y socialmente aprendidas; cuando la violencia ingresa y se apodera de los diferentes espacios donde nos desenvolvemos, nuestra cotidianidad se envuelve de las características propias de esos espacios.

El hecho de que la violencia tenga muchas caras, revela la necesidad de utilizar adjetivos para clasificarla y delimitar su complejidad, es entonces, cuando hablamos de violencia física (agresión), psicológica (acoso o intimidación), estructural o social (pobreza, explotación), cultural (machismo, racismo), simbólica (estigmatización) que se genera en espacios como la familia, el trabajo, la calle y la escuela.

Cada uno de estos espacios cuenta con características determinadas que posibilitan la aparición de fenómenos violentos, como: *“la organización jerárquica fija e inamovible basada en desigualdades naturales, la distribución desigual de poder, la interacción rígida, la fuerte adhesión a los modelos dominantes de género o el consenso social con respecto al abuso ejercido dentro del ámbito privado familiar”* (Moreno, 2008, Pág. 259), que legitima al agresor y deja indefensa a la víctima.

Los grados de violencia han crecido enormemente en las últimas décadas, sobre todo porque determinadas actuaciones humanas hacen que millones de personas no satisfagan sus necesidades, cuando los niveles productivos y tecnológicos lo permitirían si en los procesos de toma de decisiones se tuviera en cuenta otros criterios. El egoísmo y la ambición desmedida, una socialización poco “humanizada”, puede que estén incidiendo más de la cuenta en estos procesos.

Actualmente, las instituciones educativas son el lugar para el porte ilegal de armas, la distribución de drogas, hechos sangrientos entre compañeros y profesores, relaciones mediadas por las amenazas y chantajes, agresiones físicas, verbales y psicológicas; actos violentos que están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo.

1.2.1.1. COMPONENTES DE LA VIOLENCIA

La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar:

- Integración en el grupo de referencia: siguiendo las presiones de dicho grupo a ejercer la violencia.
- Resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social: cuando se carece de habilidades alternativas para conseguirlo de otra forma.
- Demostrar que se ha dejado de ser un niño: llevando a la práctica conductas de riesgo o prohibidas por los adultos.
- Afirmar la propia identidad: cuando el valor se ha asociado a la fuerza, al control absoluto o al sometimiento de los demás, como suelen transmitir a veces los estereotipos sexistas masculinos.

Para prevenir la violencia es necesario proporcionar recursos positivos y eficaces con los que se puede dar respuesta a las funciones psicológicas y sociales sin recurrir a la violencia. Por tal razón, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención. Según María José Díaz (2003), la violencia cuenta con los siguientes tres componentes:

1. *Componente cognitivo*

La concepción de la realidad y su problemática se da a través de la construcción ideológica formada por medio de la educación (vivencial – informal o formal). Al no desarrollarse este componente, se conceptualiza la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro). Por lo tanto, se presentan dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las

causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información, baja resolución de conflictos y toma de decisiones.

2. *Componente afectivo o evaluativo*

El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o a personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.

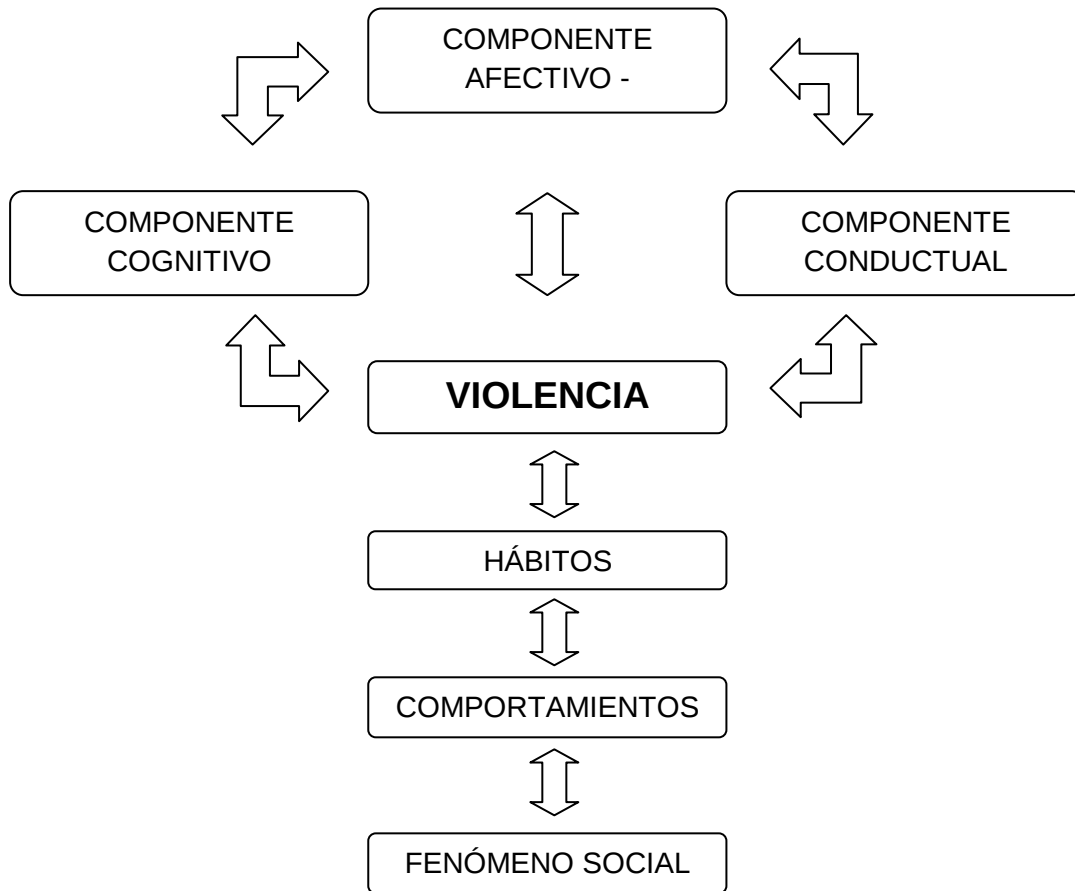
3. *Componente conductual*

La violencia suele producirse por la carencia de habilidades que permiten resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella. Se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia: primero, el desarrollo cognitivo y la enseñanza influyen especialmente en el componente cognitivo; segundo, las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; y tercero, las

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.



Grafica N° 1. Componentes de la violencia. Tomado de María José Díaz. 2003.

Manuel Segura Morales (2004), agrega a estos tres componentes uno adicional el cual denomina componente moral que se refiere a enseñar a pensar y desarrollar la inteligencia; son aquellos métodos que facilitan el crecimiento moral y propuestas de educación emocional. Todo ellos para llegar a las habilidades sociales, entendidas como una relación interpersonal asertiva, es decir justa y eficaz.

1.2.1.2. VIOLENCIA EN LAS RELACIONES HUMANAS

Lo que nos hace y nos caracteriza como humanos, es la red de asociaciones que podemos lograr. La historia individual de cada sujeto se entreteje con las vidas de otros seres humanos con los que compartimos la existencia, es decir, nuestra naturaleza es de índole relacional. Se forja en y a través de la existencia, en una construcción que surge de y a partir del contacto con los demás humanos. Somos un “*ser – con – otros*”^{*}.

Dado que lo que nos caracteriza como hombres es nuestro “*estar – siendo – con – otros*”, no podemos estar sin tener relación con otros. La relación es límite y condición de la existencia. Por lo tanto, podemos afirmar que no podemos no vincularnos. No pudiendo no vincularnos, la violencia tiende a verse como la forma que adopta el vínculo entre las personas.

Las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; son muy importantes en todos los espacios o contextos, debido a que se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen.

La gran mayoría de seres humanos hemos tenido experiencias de encuentros que se califican como positivas, en los que las sensaciones son las de bienestar, expansión, libertad, armonía. De igual manera, existen las experiencias que se rotulan como negativas en los que la percepción interna nos revela estar sintiendo molestia, daño, incomodidad y donde predomina la lucha en vez de la

^{*} Concepción antropológica.

cooperación. Es así como la violencia aparece como uno de los modos de vínculo que el individuo establece con el otro.

La violencia es un fenómeno complejo y multifacético que supone, al menos dos sujetos relacionados. Se manifiesta a través de la interacción de sus conductas, donde uno o ambos ejercen una fuerza sobre el otro, definida por la intención del efecto que tienden a producir y por la consideración de ese efecto producido como agresivo. Será una conducta violenta si tiene la intención y si provoca un efecto vivenciado como restrictivo, agresivo, negativo, forzando o sometiendo en cualquier de las dimensiones que forman a un ser humano.

Se manifiesta como un deseo de matar, de eliminar física o simbólicamente al otro, quitándole su dignidad personal. Es cuando alguien impone una fuerza sobre otro, obligándolo a que haga o deje de hacer. La violencia implica algún nivel de restricción hacia la víctima. En un fenómeno de violencia las consecuencias vivenciales son negativas, haciendo sentir a la persona: lastimada, dolida, ofendida, restringida, dañada, despreciada, menospreciada, disminuida, maltratada; generando una necesidad de librarse de ese estado de cualquier manera.

La violencia no sólo depende de la intención o del efecto, sino de ambos, *“en combinación con el estado de compensación - equilibrio o de descompensación - desequilibrio de cada uno”* (Makinistian, 1996, Pág. 13). Si alguien se encuentra descompensado estará más propenso a interpretar y a percibir las conductas de los demás como restrictivas y violentas, con independencia de la intención que hayan tenido sus emisores. Por otra parte, si quien emite la conducta está descompensado, tendrá menos posibilidades de analizar sus intenciones y de anticipar los efectos de sus formas de proceder. La lectura integral de un episodio

de violencia no debería excluir la comprensión del estado de compensación - descompensación tanto del emisor como del receptor de la conducta en cuestión.

Si bien una conducta violenta puede ser premeditada o planificada, también puede ser la expresión de un desbordamiento emocional. Es posible que sea una respuesta incontenible, a la manera de una explosión o ser el resultado de un proceso de acumulación más o menos prolongado de quien ha sufrido un tiempo mayor de lo soportable algo que se vivencia como muy desagradable e incómodo. La capacidad de tolerancia frente a la espera para la satisfacción de las necesidades y para la realización del deseo es singular y cambiante en cada ser humano y está asociada a su proceso de crianza. Es obvio que no somos réplicas idénticas; lo que para unos pasa desapercibido, para otros cobra tintes trágicos.

Es importante recordar que la violencia se da como una de las formas de relación entre los seres humanos, dependiendo no sólo de la conducta puesta en juego sino de la intención con la que se emite, así como de los estados de ánimo del emisor y del destinatario de la misma. Las conductas no pueden catalogarse como violentas si se encuentran aisladas de su contexto comunicacional, aunque existan algunas que admiten interpretaciones más o menos unívocas. Por ejemplo, matar a alguien no puede estar representando otra cosa que una forma de violencia en su expresión de mayor radicalidad, sea cual fuere la justificación que se utilice, incluida la defensa propia.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se considera algo violento cuando se maquiniza, es decir, si en la relación se coloca al otro en un lugar de inmovilización a partir de un repertorio cerrado de conductas que impiden la salida y donde están limitadas las respuestas alternativas no contempladas en ese repertorio de conductas. De esta manera, sin intención de producir un daño o de

forzar al otro, las expectativas pueden jugar una función restrictiva que coarta al otro, violentándolo.

1.2.2. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Iniciaremos considerando que la organización *“es una unidad social coordinada de manera consciente, compuesta por dos o más personas que funcionan con relativa constancia a efecto de alcanzar una meta o una serie de metas comunes”* (Robbins, 1993, Pág. 3). La razón de la organización es la voluntad que tienen un grupo de personas para conseguir un bien común.

Chiavenato por su parte, afirma que *“una organización existe sólo cuando: hay personas capaces de comunicarse, que están dispuestas a contribuir en una acción conjunta, a fin de alcanzar un objetivo común”* (2007, Pág. 6). Este mismo autor, también hace énfasis en que las organizaciones son una fuente de conflictos, *“la relación individuo – organización no es siempre un lecho de rosas o una relación cooperativa y satisfactoria. Con frecuencia es una relación tensa y conflictiva”* (2007, Pág.79).

Siendo las organizaciones fuente de conflictos, se puede afirmar que es inevitable que se desencadenen choques, roces o dificultades que conllevan a generar sentimientos negativos o emociones perjudiciales que atentan contra el crecimiento del ser humano de manera grupal e individual. A pesar de esto, no hay que olvidar que la organización requiere de un proceso de acoplamiento y sinergia de sus integrantes, que tienen como objetivo conseguir propósitos colectivos.

La organización se puede considerar como una micro - sociedad en la cual conviven sus integrantes, espacio que posibilita el desarrollo humano o por el contrario se convierte en un ambiente perjudicial para el crecimiento de las personas.

Robbins plantea que *“las empresas productoras y de servicios son organizaciones como también lo son las escuelas, hospitales, iglesias, unidades militares, tiendas minoristas, departamentos de policía y los organismos de los gobiernos, locales, estatales y federales”* (1993, Pág. 3).

Desde 1950 se ha manejado el concepto de organización escolar, que *“se reduce a una serie de actividades prácticas, sin hacer referencia expresa a un marco general organizativo”* (Ciscar y Uria, 1988, Pág. 81). Se pueden identificar tres periodos que han llevado a que las organizaciones escolares adquieran una estructura más holística la que hoy tiene.

En primer lugar, se habla del periodo pre – científico en el cual *“la organización escolar correspondería a lo que García Hoz, al tratar la evolución de esta disciplina llama evolución espontanea, intuitiva, natural, que llevaría hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX”* (Ciscar y Uria, 1988, Pág. 81).

En segundo lugar, se encuentra un momento que se llama etapa de transición

“en que la técnica psicológica irrumpe en los centros escolares y la utilización de los múltiples test modifican en cierto modo el enfoque organizacional de los centros. Cabe resaltar que durante este periodo se suscitan transformaciones en los componentes relacionados con los centros educativos, especialmente en la infraestructura y en los procesos administrativos escolares como: horarios, los edificios, el mobiliario, los programas, incluso algunas técnicas de enseñanza...” (Ciscar y Uria, 1988, Pág. 81).

Y por último, está el tercer periodo llamado etapa científica que se *“caracteriza por la aplicación de las teorías organizativas surgidas del mundo empresarial a la escuela”* (Ciscar y Uria, 1998, Pág. 82).

Las diferentes teorías no han influenciado en la escuela de una manera sucesiva, es decir, según como han ido apareciendo; algunas marcan su huella simultáneamente y con diferente intensidad, lo que hace que la evolución de la organización escolar presente diferentes líneas a las de las empresariales.

Es evidente que las organizaciones escolares a medida que evolucionan, junto con la prestación de servicio que ofrece tienen que asumir problemas cada vez más complejos. Como lo menciona Max Weber *“la escuela en la actualidad, además de ser una organización formal bastante compleja es también una organización burocrática con normas, planes, estatutos, reglamentos ... principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada”* (citado por Ciscar y Uria, 1998, Pág. 81).

El periodo posterior a la segunda guerra mundial marca un nuevo rumbo, cuando la humanidad reflexiona, entra en conciencia de la necesidad de reconocer los derechos humanos a todas las personas, creando organismos internacionales como la ONU, OIT, entre otras; que pretenden recoger estas ideas y que extrapoló al contexto empresarial y por influencia de estas a las organizaciones escolares.

El sentido de solidaridad y cooperación surge con gran fuerza en tiempos de postguerra (segunda guerra mundial), identificándose en los organismos escolares la intención de aportar, de ser más productivos, más funcionales dentro de una organización escolar pero enfatizando en la dignidad humana de los trabajadores,

se interiorizan en los modelos de gestión de los directivos y en las aspiraciones de los docentes.

Cisar y Uria mencionan que la teoría de las relaciones humanas pone de relieve “... la necesidad de que todos los elementos humanos de la escuela participen según el papel que tienen en la organización con vistas a conseguir los objetivos de la escuela...” (1988, Pág. 88). Así, la organización escolar se aprecia como un sistema abierto término apropiado por García Hoz en 1975 al referirse a la organización de un centro educativo “una institución escolar ha de entenderse hoy como un sistema abierto cuyo principio fundamental no es ya la vieja idea de una entidad constituida por estudiantes y profesores” (1975, citado por Cisar y Uria, 1988, Pág. 87).

Las organizaciones escolares tienen problemáticas muy propias que no encuentran respuestas integrales desde los modelos empresariales que son pensados para el sector de los negocios y no para el servicio educativo, al respecto los siguientes argumentos apoyan lo mencionado

“Las investigaciones de los últimos años han centrado sus estudios sobre la escuela no apoyándose en modelos empresariales sino partiendo desde la propia escuela, lo que ha puesto de relieve que la escuela es una organización compleja, multidimensional y sobre todo débilmente articulada, es decir, aunque califiquemos a la escuela como un sistema, no se da entre sus elementos una interrelación e interdependencia tan fuerte como se cree” (González citado por Cisar y Uria, 1988, Pág. 93).

Por lo mencionado anteriormente, se establece que

“la organización escolar es aquella disciplina de carácter científico, tecnológico y técnico que establece unos cauces de actuación con el fin de crear una situación institucionalizada altamente educativa, la

cual podrá ser desbordada a causa de la realidad multidimensional en la que se desenvuelve. En función de dicha realidad tales cauces podrán ser rebasados, pero el carácter científico y tecnológico de los mismos los mantiene como punto de referencia en la acción” (Ciscar y Uria, 1988, Pág. 101).

Entonces se puede afirmar que la escuela es el contexto donde se establecen relaciones sociales encaminadas a satisfacer ciertas demandas de la sociedad, identificando varias funciones sociales propias de la escuela *“la custodia, la selección del papel social, la doctrina (acomodar al individuo al sistema vigente) y la función educativa (entendida como el desarrollo de las habilidades e incremento de los conocimientos)”* (Fuensanta Cerezo, 1997).

Pero, hay otras funciones que ha de cumplir la escuela como la de facilitar la asimilación de la cultura social, eliminar los riesgos ambientales en la medida de lo posible, facilitar el contacto del individuo con el medio social y coordinar, dentro del individuo, las influencias de los diversos ambientes en los que se desenvuelve éste.

1.2.3. VIOLENCIA ESCOLAR

“La seguridad no sólo ocurre: es el resultado del consenso colectivo y la inversión pública. A nuestros niños y niñas, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad les debemos una vida libre de violencia y de miedo”

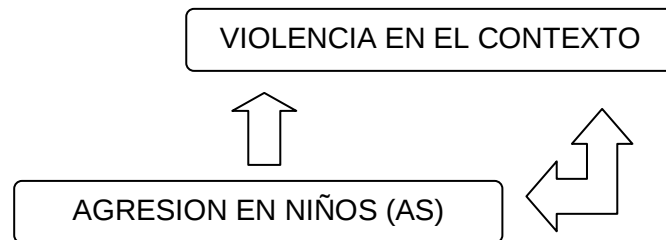
Nelson Mandela

Informe Mundial sobre la Violencia y Salud, 2002.

Los informes sobre la violencia contra la niñez y la adolescencia (Naciones Unidas, 2002), señalan que frente a la violencia escolar se da una preocupante tolerancia social, llegando a la indiferencia y/o apatía. Bajo esta condición, este fenómeno puede alcanzar niveles de gravedad, debido a que en la escuela cada día se vuelven más frecuentes las agresiones tanto entre pares, como entre profesores, entre directivos, entre profesores y estudiantes, entre profesores y directivos y/o entre directivos y estudiantes.

La relación entre la escuela y la violencia, es la relación entre la escuela y la sociedad de la cual la escuela se nutre. *“Los centros escolares son realidades poliédricas, porque son muchas las caras o facetas que se muestran internas y externamente; todas ellas no son más que el resultado de la estructura organizativa de los elementos que los componen”* (García, 1997, Pág. 27). De acuerdo, con la afirmación anterior, se deduce que la escuela es una sociedad en miniatura, lo que sucede dentro de ella, puede ser el reflejo del ambiente externo que la rodea.

“El conjunto de situaciones, factores, mecanismos y agentes socializadores que mediante su interrelación retroalimentan y reproducen la violencia en todos los ámbitos de la estructura social, como es el caso de la escuela” es lo que se conoce según Chaux (2003) como el ciclo de la violencia. La violencia en el contexto es un factor que aumenta la agresión de los estudiantes. En la gran mayoría de los casos, los comportamientos agresivos de los alumnos se transforman en comportamientos violentos cuando ellos crecen, apoyando la violencia en sus contextos.



Grafica N° 2. Ciclo de la violencia. Tomado de Agresión Reactiva, Agresión Instrumental y el Ciclo de la Violencia de Enrique Chaux. 2003

Charlot citado por Abramovay y Rúa (2002), afirma que la violencia escolar es un *“fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de una infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)”*. La violencia escolar es toda forma directa o indirecta, abierta o encubierta de molestar, hostigar, amenazar, golpear, atormentar, acosar o intimidar y perseguir a una víctima por parte de uno o más estudiantes, profesores y/o directivos.

La violencia escolar tiene muchas formas de manifestarse desde el simple desconocimiento *“cuando no se responde una pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe*

de autoridad, el uso de conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente mas débiles a una voluntad ajena a sus deseos” (Moreno, 2008, Pág. 264). Otras manifestaciones de este fenómeno es la violencia física que son las agresiones, empujones, patadas hacia los compañeros al interior de la institución, la violencia verbal como la grosería e insultos hacia los profesores que se están presentando con mayor frecuencia, incluso llegando a las confrontaciones físicas y a expresar amenazas que atentan contra la integridad de los docentes y/o directivos, y de los mismos compañeros. Hay un enorme marco de acciones que son cotidianas e involucran a los alumnos, a los docentes y/o directivos, a la familia y a la propia institución escolar.

Es frecuente encontrar en la escuela peleas y conflictos, cuyo origen es la idea de dominación y el sentido de pertenecía a un grupo que utiliza la violencia como fundamento en su relación con los demás. Convivir en sociedad involucra conflictos, pero esto no debe equivaler a violencia.

El profesor Marcos Rojas (1996), hace un análisis respecto a la relación entre la violencia y la competitividad, y menciona:

“En nuestra cultura se exalta la rivalidad, se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento, donde siempre debe haber un vencedor y un vencido. La creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables en todas las actividades de la vida diaria está presente en la sociedad occidental. El argumento de que vivimos en una lucha continua en la que fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento es promulgado sin cesar por los medios de comunicación masiva, en los tratados de historia, en el cine, en el teatro y en la letra de las canciones modernas”.

Hay que resaltar que en nuestra sociedad predomina un estilo de vida basado en el libre mercado y en la competitividad, ésta en sí no hace daño, pero puede ser

un factor que genere violencia si no es encauzado convenientemente en las distintas actividades escolares, sean académicas, culturales o deportivas.

La escuela como producto social responde a la tarea de preparar cognitivamente al estudiante y su convivencia con la comunidad. Pero esta institución ha encontrado factores adversos frente al fenómeno de violencia escolar, entre ellos: el distanciamiento del colegio y la familia, el abandono de los estudiantes por parte de sus padres a temprana edad o la indiferencia de estos ante varias situaciones de la vida, lo que significa que hay una relación de doble vía. Una demostración de esta relación es cuando se envía un estudiante a la escuela en condiciones deplorables de presentación e higiene, cuando se permite que un niño o niña este todo el día en la calle y hasta altas horas de la noche sin la supervisión y acompañamiento de alguien, la falta de alimentos y cuidados necesarios y la carencia afectiva a la que se enfrentan nuestros estudiantes.

Para muchos especialistas, los estudiantes que se muestran agresivos en la escuela *“son individuos que han transitado a través de historias personales en las que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles. Todos esos factores tienen una influencia irrefutable en los fenómenos de agresividad en general y en los ámbitos particulares”* (Martínez, R., citado por Chaux, 2005, Pág. 13 - 15).

De acuerdo con lo anterior, se puede mencionar que la violencia en la escuela es el producto de las vivencias cotidianas que los estudiantes experimentan a diario en sus contextos familiares, pero por otra parte, no hay que olvidar que a la familia también llegan sus hijos e hijas con conflictos contruidos en la escuela.

En este sentido, el contexto escolar es un escenario donde también ocurren situaciones de violencia asociadas ya sea con el robo, el acoso, el abuso sexual, las amenazas, el maltrato, los daños a bienes materiales, lesiones personales y hasta el mismo homicidio; que generan en los estudiantes como dice Cajiao (1999) *“temor ya no a la mala nota o al regaño del maestro, sino temor porque deben transitar por ciudades inseguras y amenazantes, porque en la escuela hay chantajes, violaciones, irrespetos que ponen en peligro la dignidad y aún la vida”* (Pág. 32).

1.2.3.1. CARACTERISTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Dentro de la cotidianidad de la escuela encontramos innumerables interacciones negativas, donde esta presente una gran diversidad de puntos de vista y comportamientos que no deben pasar por alto, algunas de ellas son la indisciplina, la agresividad, los patrones conflictivos y los actos violentos, todos ellos diferentes el uno del otro; pero que si no son bien manejados pueden llegar a convertirse en violencia escolar. Según Heladio Moreno (2008, Pág. 267), la distinción de estos conceptos es:

Indisciplina: son todas las acciones, palabras, actitudes, gestos y reacciones que contrarían las normas disciplinarias vigentes, o que representan atentados contra la moral, la autoridad, el orden, el espíritu y las tradiciones.

Agresividad: tendencia o disposición inicial para lesionar otro organismo o al propio con intencionalidad de producir daño, destruir, contrariar o humillar, que da lugar a la posterior agresión (acto palpable y efectivo).

Agresión: comportamiento que hace daño u ofende a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.

Conflicto: incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos. Puede existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad social. Dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan.

AGRESIÓN

Según Chaux (2003), se deben diferenciar dos tipos de agresiones que se pueden observar en el contexto escolar, estas son:

*“**Agresión reactiva** se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. **La agresión instrumental** (también conocida como agresión preactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consiguen que le entreguen algo. También es un acto de agresión instrumental amenazar a otra persona con divulgar un secreto si acaso no hace lo que se le pide” (Pág. 49).*

Estos dos tipos de agresión están asociados con procesos sociales, emocionales y cognitivos. En lo social, los niños, niñas y adolescentes agresivos reactivos (no instrumentales) son generalmente rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos y no tienen muchos amigos. Por el contrario, los que son agresivos instrumentales (no reactivos) si bien no son muy queridos por sus compañeros, sí pueden ser admirados y temidos. Suelen tener un alto nivel de

popularidad y ser considerados líderes. Al parecer, la agresión reactiva es socialmente rechazada, en tanto que la instrumental puede ser muy valorada.

En lo emocional, la agresión reactiva está más relacionada con la dificultad para controlar las emociones propias, en especial la rabia. En cambio, la instrumental no tiene una relación clara con el manejo de las emociones. Chaux señala que la persona que ejerce la agresión instrumental puede estar muy calmada al momento de agredir a otros y pone como ejemplo el matoneo, que es una agresión instrumental que consiste en el acoso y/o intimidación frecuente.

En lo cognitivo, la agresión reactiva parece relacionarse con la tendencia a suponer que otras personas tienen la intención de hacer daño, así no sea evidente que los otros los quieran agredir. Es el caso de un niño que tiene un tropezón accidental con otro y éste piensa que lo hizo a propósito. Por otra parte, la agresión instrumental, se asocia con la tendencia a pensar que la agresión es una manera efectiva de obtener beneficios. Por ejemplo, cuando un niño considera que siendo agresivo va a conseguir que otros no lo molesten.

Teniendo clara la diferencia de estos dos tipos de agresiones, se puede concluir que la agresión reactiva esté relacionada con rasgos relativamente estables de la personalidad, mientras que la agresión instrumental, parece depender de los incentivos del contexto, lo que la hace más sensible ante los cambios en el ambiente.

Agresión entre pares

Los estudiantes a lo largo de su desarrollo en el entorno familiar, social o escolar establecen una red compleja de relaciones e interacciones con sus pares, siendo

éstas altamente deseables y positivas, debido a que contribuyen al crecimiento y fortalecimiento de la persona, como la amistad, el compañerismo, la compasión y la solidaridad, conductas de carácter pro – social.

Sin embargo, también encontramos entre los estudiantes relaciones indeseables y destructivas, donde se ejercen relaciones conflictivas que están acompañadas de algún tipo de agresión sobre otros estudiantes. Tales formas hostiles de interacción pueden ocurrir en forma individual o grupal. Pueden ser físicas, verbales o gestuales, abiertas o encubiertas, directas o indirectas y relacionales; afectando las relaciones de convivencia entre los estudiantes.

Sin duda la agresividad entre pares es un fenómeno muy antiguo. El hecho de que algunos estudiantes sean objeto de las agresiones y el hostigamiento de otros compañeros se describe en documentos pasados o anteriores, incluso muchos adultos lo han experimentado personalmente en sus tiempos de estudiantes.

Desde estos tiempos la gente estaba familiarizada con el problema del agresor y víctima, pero no se hicieron esfuerzos para su estudio sistemático hasta hace relativamente poco tiempo a principios de la década de los setenta. El investigador que inició estos estudios es el noruego Dan Olweus (1986), quien fue el psicólogo que introdujo el termino de acoso e intimidación escolar, también conocido como “bullying” que traducido al castellano significa “matoneo”, él afirma lo siguiente

“hay acoso e intimidación escolar cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida en el tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes le hostigan”.

Hay que aclarar que una acción negativa se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona; lo que en palabras de Olweus es conducta agresiva. Se pueden llevar a cabo acciones negativas de palabra, como lo son las amenazas, insultos, groserías, burlas o ridiculizaciones; o de contacto físico cuando se golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible efectuar estas acciones sin la necesidad de usar la palabra y el contacto físico, estas son las gestuales como el remedar, hacer muecas, mostrar la lengua, mirar en forma amenazante, burlona o despectiva, hacer gestos obscenos.

Todas las acciones descritas anteriormente, según Crick y Casas (1997) son agresiones directas porque afectan de forma inmediata a otra persona. De igual manera, pueden existir agresiones abiertas que son aquellas que se pueden observar por terceros, como es el caso en que un grupo de estudiantes le grita a otro estudiante o lo descalifica por sus actuaciones, o agresiones encubiertas cuando son percibidas solo por las personas implicadas o por compañeros cercanos. Por otra parte, también existe la agresión indirecta, que se caracteriza porque la acción del agresor pasa a través de otras personas o de objetos, por ejemplo cuando un estudiante habla mal de otro, esparce rumores o chistes sobre el estudiante agredido, le envía anónimos, le hace graffitis o lo insulta a través de la internet.

En línea con lo mencionado, las agresiones relacionales afectan la interacción de los estudiantes y suele ser una forma de discriminación, por ejemplo: cuando un estudiante ignora a otro, no le habla, no lo perdona, no lo invita, lo aísla, le impide entrar a un grupo social, de estudio o de juego o cuando trata de que otros niños hagan lo mismo.

Se debe resaltar que muchas veces se ignora las conductas agresivas de palabra, las gestuales y las relacionales que es cuando un agresor o grupo de agresores inflige sobre los demás, quienes son incapaces de defenderse por sí mismos, porque no cuentan con los medios necesarios ni con el apoyo de los adultos y/o autoridades. Este tipo de violencia es más peligrosa en cuanto que no es fácilmente detectable.

Estudios realizados por Crick and Dodge (1994) muestran una tendencia mayor en estudiantes de sexo masculino a utilizar la agresión directa y abierta, y a reconciliarse fácilmente después de las peleas, y una tendencia mayor en las estudiantes de sexo femenino utilizan la agresión indirecta y relacional, a manipular los afectos, y a adoptar formas explícitas de reconciliación.

CONFLICTO

El ser humano es un ser social por naturaleza, vivir en grupo supone compartir los mismos intereses con los demás individuos y por lo tanto experimentar conflictos con ellos. La vida en sociedad depende de las relaciones interpersonales, de modo que existen mecanismos para evitar los conflictos, resolverlos y restaurar los lazos sociales alterados por ellos.

En el ambiente educativo la respuesta a los problemas de convivencia nace de la improvisación y de la descoordinación frecuentemente, algunas veces los problemas se resuelven por intuición o por influencia de las emociones del momento con el fin de hacer frente común contra el enemigo, trátase de estudiantes o profesores e inclusive padres de familia o entre ellos, lo cual desencadena ambientes que no benefician a la comunidad educativa.

Moreno afirma que *“el conflicto no es un hecho puntual, es un proceso que tiene su origen en las necesidades enfrentadas e insatisfechas”* (2008, Pág. 115). El hecho de no enfrentar y no resolver este proceso da lugar a que inicie la dinámica del conflicto, en la cual se genera desconfianza, temores, incomunicación y malentendidos; hasta cuando estalla, lo cual se denomina crisis, que esta acompañada de manifestaciones de violencia.

Existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional; se puede afirmar que la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, pues los seres humanos disponemos de comportamientos con los cuales podemos enfrentar las situaciones de confrontación de opiniones e interés con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia. El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la agresión, la autoridad y del castigo, provocando un clima de tensión en la escuela.

Johnson y Johnson (1999) definen los conflictos interpersonales *“como aquellos donde las acciones de una persona que busca alcanzar sus objetivos previenen, bloquean o interfieren las de otra que busca lograr los suyos”*. Los ejemplos comunes de estos conflictos entre estudiantes, profesores, directivos y/o familiares, incluyen el control de recurso (uso de instrumentos), preferencias sobre actividades (querer hacer otra cosa) y un amplio rango de relaciones que resultan en apodos, insultos, amenazas o agresión física.

De manera complementaria, Johnson y otros autores (1999) han identificado algunas causas generadoras de conflictos al interior de la escuela, entre ellas se destacan:

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

- El control de los recursos.
- Diferencias en las preferencias.
- Diferencias de valores.
- Diferencias de credo.
- Diferencias en la naturaleza de la relación individual.
- Diferencias socioeconómicas.
- Detentación del poder.
- La agresión física, verbal o psicológica.
- La supremacía de los grupos.
- Retraimiento social.
- Sentimientos excesivos de aislamiento y soledad.
- Sentimiento de rechazo.
- Poco interés de las labores escolares y bajo rendimiento académico.
- La ira descontrolada.
- Complejo de persecución.

Aspectos del conflicto

- Las percepciones o interpretaciones: todo conflicto tiene tantos puntos de vista como personas hay involucradas.
- El poder: en todo conflicto existe un enfrentamiento de poderes que en ocasiones, no es desequilibrado, hay una parte más fuerte que la otra.
- La imagen: generalmente está en entredicho el prestigio de las personas que están en la contienda.

- Las dinámicas destructivas: en la mayoría de los casos, los conflictos están poblados de acusaciones, insultos, agresiones y una serie de actuaciones que destruyen la comunicación e incentivan el problema.

Clasificación de conflictos

Casamayor (1998, Pág. 19) realiza la siguiente clasificación de los conflictos más habituales en las escuelas:

- De relación entre el alumnado y entre éstos y el profesorado: encontramos actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física, violencia.
- De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.
- De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.
- De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos y la institución como tal.

Un lugar muy susceptible de ser escenario de actos violentos es el aula, según Cerezo (1998, Pág. 75), se puede presentar 4 formas de conflictos en este espacio:

1. Conflictos entre los valores culturales fuera del aula y las expectativas institucionales, sobre todo del profesorado, dentro de ella. Por un lado, el profesor educa en valores, mientras la sociedad prioriza el hedonismo y la consecución inmediata de las metas, lo que provoca incongruencias muy

difíciles de entender por parte del alumnado. Santos (1994) lo explica muy bien cuando habla de la contradicción entre educar en valores y educar para la vida.

2. Conflictos entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad del individuo, por lo que el sujeto debe decidir entre una mala integración personal o una mala adaptación al rol asignado en la clase.
3. Conflicto de rol: no todos tenemos la misma idea de cuál debe ser la función desempeñada por cada uno de los actores que se mueven dentro del contexto escolar.
4. Conflicto de personalidad: este conflicto se produce al existir discrepancias entre las necesidades del sujeto y sus posibilidades reales de satisfacerlas.

Los conflictos se producen continuamente, por tal razón llegan a formar parte de la vida escolar, lo que los califica como constructivos o destructivos no es su existencia, sino la forma como se le maneje.

Hay quienes opinan que los conflictos son destructivos y que carecen de valor, por lo tanto, la política es eliminarlos suprimiendo, evitando y negando su existencia. Según Moreno los conflictos manejados constructivamente tienen resultados positivos como *“mejorar el desempeño escolar, ayudan en la resolución de problemas, convierten al alumno en una persona más cooperativa y participativa, energizan motivándolos a su resolución y a poner en marcha sus planes, hacen tomar conciencia, reafirman la identidad y proporcionan unidad y cohesión al grupo”* (2008. Pág. 118).

Existen estrategias que buscan una solución al conflicto donde ambos individuos sienten que ganaron. Johnson y Johnson (1995), Kreidler (1984) y Canter y Petersen (1995) han propuesto estrategias que se basan en sus experiencias pedagógicas. Las estrategias que más se destacan son reflexionar con los estudiantes acerca de lo que es un conflicto (Kreidler, 1994), de las diferentes magnitudes de conflictos y como éstas se ven afectadas por la manera como las personas reaccionan ante ellos (Canter y Petersen, 1995). También enseñarles a responder asertivamente ante un conflicto analizando cuál es el problema, quiénes están involucrados, qué necesidades están implicadas (Kreidler, 1994), así como a responder durante los conflictos diciendo claramente lo que sienten y quieren, sin demostrar rabia ni provocar respuestas defensivas por parte del otro (Canter y Petersen, 1995).

Canter y Petersen (1995) afirman que *“muchos niños no entienden una solución donde ambos individuos ganan pues están acostumbrados a que siempre hay un ganador”*. Las actividades que llevan a los estudiantes a entender lo que significa llegar a un acuerdo son importantes, siendo así una intervención educativa que pueden apoyar y guiar la resolución de conflictos. Sin olvidar, que las acciones que llevan a cabo los niños para resolver sus conflictos se desarrollan con la edad.

1.2.3.2. VIOLENCIA COTIDIANA POR PARTE DE LOS EDUCADORES

Los adultos presentes en las escuelas tienen el deber de generar un ambiente de seguridad para los estudiantes e impulsar su dignidad y su desarrollo. Sin embargo, en algunos casos las escuelas exponen a los estudiantes a la violencia e inclusive enseñándoles a usarla. La violencia ejercida por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin aprobación de las directivas o autoridades

educativas, puede revestir la forma de castigos corporales, castigos psicológicos crueles y humillantes, y violencia sexual o motivada por el género.

Según el estudio de Save the Children (2006), menciona que la violencia que es generada entre profesores y estudiantes, abarca:

“Desde la violencia de tipo psicológico, hasta situaciones en que el castigo corporal es una práctica cotidiana por parte de las y los educadores, ejercida cuando las y los estudiantes presentan incumplimiento a las tareas o lecciones o ante determinadas conductas en el aula... Los maltratos ejercidos por las y los docentes, son principalmente hacia los alumnos de preescolar y nivel básico, mientras que a los mayores, se les aplica sanciones de carácter verbal y disciplinario...”

Otra forma de violencia, es la discriminación por situaciones de pobreza, en la que las y los docentes hacen expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso al recinto educativo por no tener el uniforme o no contar con todos los materiales educativos solicitados.

La violencia sexual, entendida como acoso y chantaje sexual, es otra situación violenta que según los jóvenes, sobre todo las adolescentes mujeres, ocurre en la escuela y se encuentra relacionada con la promoción de grado o a las calificaciones. En un sentido amplio, el término de intimidación, permite incluir las agresiones físicas o verbales, reactivas o instrumentales, que pueden generar los docentes a los estudiantes.

Lo anterior, pone en evidencia la existencia de sistemas de aprendizaje institucionalizados en los que el castigo corporal, la sanción psicológica y el acoso sexual son instrumentos cotidianos que se presentan en las prácticas culturales de abuso hacia los estudiantes. Sin embargo, son los profesores como agentes

institucionales los que pueden ayudar a la detección de estas agresiones, cuando reciben capacitación para reconocer los indicios de que un alumno está siendo víctima de alguna clase de violencia.

1.2.3.3. VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Todo vínculo interpersonal puede aplicarse a las relaciones humanas en la escuela. Por lo tanto, sería conveniente preguntarnos si la escuela, como institución cuya función *“es la de socializar a los individuos a través de la enseñanza de conocimientos públicamente legitimados”* (Cullen, 1997), tiene en su naturaleza constitutiva un origen de violencia que se extiende y prolifera en las situaciones dadas dentro de la escuela.

Después de los aportes de la Pedagogía Crítica, es imposible obviar que la organización escolar tiene en su esencia una tendencia al control de las conductas sociales, justificando este control como necesario y legítimo para la convivencia entre los individuos. Desde la modernidad, la creación de la escuela tuvo como misión transmitir un legado cultural, de homo - geneización y aleccionamiento de los sujetos, para incluirlos en las nuevas formas de convivencia social que se generaron a partir de la transición de las monarquías absolutas a la constitución de los Estados nacionales, antecedentes de las democracias contemporáneas. Gareth Morgan (1998) analizando la organización escolar desde las distintas imágenes que esta tiene, menciona que *“las instituciones educativas son, en alguna medida, máquinas burocráticas, metáforas de organismos vivientes, espacios de lucha por el poder, e igualmente instrumentos de dominación”*, a veces se utilizan mecanismos sutiles y de otro tipo para lograr los fines que se supone son los mejores.

Ya en la concepción althusseriana la escuela ocupaba un lugar privilegiado entre los aparatos ideológicos del Estado, como un instrumento para la reproducción de las condiciones de desigualdad existentes, y como la perpetuación en el poder de la clase dominante. Bourdieu y Passeron citados por Palacios profundizan este análisis, sosteniendo que *“la escuela no sólo reproduce las diferencias sino que las legitima, imponiendo significados de una cultura hegemónica como formas de control social a través de una violencia simbólica, más sutil, pero no menos efectiva”* (1997, Pág. 442).

Para la sociología las instituciones son el conjunto de reglas, normas, valores, sentimientos, pautas culturales y conocimientos que definen los modos de actuación correctos, esperados o apropiados. Debemos ser conscientes de que estos procesos que mencionamos se producen a través de las personas que interactúan en esas estructuras, entre las que se dan relaciones de poder, sobre el armazón de una institución cuya misión inicial ha sido la de ser una entidad reguladora de las conductas adecuadas para una época y para una sociedad determinada.

1.2.3.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En toda situación de violencia aparecen dos actores: una víctima y el agresor o victimario; ambos forman parte del sistema social, familiar y/o escolar.

Las víctimas pueden ser descritas como personas ansiosas, inseguras, cautas, sensibles, tranquilas, pasivas, complacientes, dependientes, a los cuales les cuesta escapar de la situación abusiva. Cuando se sienten atacados, normalmente

reaccionan llorando y alejándose. Por lo general, están física o emocionalmente incapacitados para denunciar la situación en la que se encuentran. Algunos factores que pueden influir en esto son: el miedo, la vergüenza, baja autoestima, depresión, temor a no ser queridos o sentirse culpable de generar la situación en que se encuentra.

También podemos encontrar las víctimas provocadoras, que se caracterizan por modelos de ansiedad y de reacción agresiva. Estas personas suelen tener problemas de concentración, causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos.

El agresor o victimario es una persona que favorece el vínculo de poder/sumisión, suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros, tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Starr describe a las personas capaces de ejercer violencia *“como de personalidad posesiva, con dificultad para comprender situaciones y enfrentarlas e incapaces de exteriorizar sus culpas”* (citado por Moreno, 2008).

Dan Olweus (1998), propone una guía para la identificación de posibles víctimas y agresores en el marco escolar. Este autor hace una división entre indicios primarios y secundarios, los primarios guardan relación más directa y clara con una situación de agresor y víctima; y los indicios secundarios muestran la misma relación que no es tan directa ni estrecha.

LA VÍCTIMA

Indicios Primarios

- Les hacen repetidamente bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían, les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan.
- Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.
- Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas.
- Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando).
- Les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias o se las rompen y se las tiran.
- Tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos.
- Tiene la ropa o libros rotos que no se explican de forma natural.

Indicios Secundarios

- Están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos y a la hora de comer.
- No parece que tengan un solo amigo en la clase, con quien compartir el tiempo libre.
- En los juegos de equipo son de los últimos en ser elegidos.
- Durante los recreos intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos.
- En clase tiene dificultad en hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y de ansiedad.
- Tiene un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido.
- Se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar. Sacan notas bajas.
- Sienten temor o recelo a ir a la escuela.
- Tienen poco apetito, dolores de cabeza frecuentes o dolor de estomago.

LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA

- Van y vienen de la escuela por un camino “ilógico”.
- Duermen intranquilos, tiene pesadillas y es posible que lloren mientras duermen.
- Piden dinero extra a la familia o lo roban.

LA VICTIMA PROVOCADORA

Indicios Primarios

- Intentan pelear o responder cuando les atacan o insultan, pero normalmente de forma ineficaz.
- Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos o causa de tensiones en general.
- Inmaduros, de costumbres irritables.
- Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores.
- Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

EL AGRESOR

Indicios Primarios

- Hacen bromas desagradables repetidamente, insultan, intimidan, amenazan, ponen apodos, se burlan, ridiculizan, acobardan, empujan, golpean, dan patadas a otros alumnos y dañan sus pertenencias de los compañeros.
- Sienten una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza, y de conseguir lo que se propone.
- Adoptan conductas antisociales, incluido el robo, el vandalismo y la bebida.

Indicios Secundarios

- Pueden ser físicamente más fuertes que sus compañeros de clase y que sus victimas en particular.
- Tienen mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran mal las frustraciones.
- Les cuesta adaptarse a las normas y aceptar las contrariedades o los retrasos.
- Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva y pueden llegar a atemorizarles.
- Son convincentes para salirse de “situaciones difíciles”.
- Se les considera duros, curtidos y muestran poca simpatía con los alumnos que sufren agresiones.
- No son ansiosos, ni inseguros y acostumbran a tener una opinión relativamente positiva de si mismos.

En conclusión, evidentemente no hay un origen único que explique el fenómeno de violencia escolar, sino que es multicausal, pero no por esta razón se debe olvidar la relación que tiene este fenómeno con la situación familiar, las condiciones socioeconómicas y el estilo pedagógico de las instituciones educativas.

Es importante considerar las características externas, así como la existencia o ausencia de diferencias entre el agresor y la victima, de igual manera el entorno en lo que se refiere a las condiciones de la escuela o la familia. Algunas de estas condiciones son: la clase social, la situación laboral de los padres, soporte social, tipo de constitución familiar, relaciones conflictivas y falta de atención de sus padres, carencia de afecto y dedicación, castigo físico entre otros.

La violencia escolar es un fenómeno que vulnera los derechos de los estudiantes, profesores, directivos y familiares, especialmente los relacionados con el derecho a la vida, a la integridad física y emocional, a un ambiente sano, entre muchos otros. Este fenómeno tiene consecuencias muy graves para todas las personas que se desenvuelven en el ambiente escolar, incluso para la misma escuela y sociedad en general, consecuencias que se convierten en secuelas para toda la vida.

Pensar sobre el fenómeno de la violencia escolar, es aproximarnos a un tema de múltiples causas, para lo cual no existen soluciones inmediatas. De ahí que la presente investigación pretenda lograr una mirada global para la comprensión general del tema, a partir de las investigaciones sobre violencia escolar realizadas en maestrías en Educación y Pedagogía de la ciudad de Bogotá.

2. FASE DESCRIPTIVA

2.1. IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para la recolección de la información, se indagó por los trabajos de grado a nivel de maestría de universidades de Bogotá, que trabajaron el tema de la violencia escolar desde 1998 hasta la fecha. Se determina este rango de tiempo, puesto que ha sido en la última década cuando se ha suscitado el interés de los investigadores colombianos para comprender esta problemática.

Luego de hacer una búsqueda rigurosa sobre las universidades y programas de maestría en Bogotá que han abordado el fenómeno de violencia escolar en sus líneas de investigación, se encuentran trabajos de cinco instituciones que facilitaron la información en medio físico y magnético relacionadas a continuación:

UNIVERSIDAD	PROGRAMA
Universidad Pedagógica Nacional - CINDE	Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Pontificia Universidad Javeriana	Maestría en Educación
Universidad de los Andes – CIFE	Maestría en Educación
Universidad de la Salle – CESMAG	Maestría en Docencia
Universidad de la Sabana	Maestría en Educación

Tabla N° 3. Lista de universidades y programas a las cuales pertenecen las unidades de análisis.

2.2. ASUNTO INVESTIGADO

Respecto a la temática general de las investigaciones, se encontraron cinco grandes bloques temáticos de investigación: el primero, con un 42% de ellas que abordan la *intimidación escolar* y el *conflicto*. Las preguntas orientadoras o preguntas problema que se proponen desde estos temas están enfocadas a las relaciones de violencia y conflicto que se generan entre estudiantes, profesores, administrativos, siendo concebidos en algunas investigaciones desde los roles de víctimas, agresores y testigos. Los trabajos reportan especialmente las percepciones de los estudiantes y los profesores frente a la problemática de intimidación escolar, siendo el fenómeno de la intimidación concebido como una parte no común del desarrollo normal de la adolescencia, y se relaciona normalmente con problemas emocionales y de la conducta.

Como segundo bloque temático encontramos las investigaciones referidas al *clima escolar* y la *convivencia*. Aunque de cierta manera, las investigaciones sobre conflicto e intimidación aluden de una u otra manera al clima escolar como tal, una gran parte de las investigaciones el 36% reporta un interés por entender la importancia de un adecuado clima escolar para el proceso de aprendizaje y factor fundamental para la convivencia. Llama la atención que las investigaciones de este segundo grupo, se ubican epistemológicamente no desde el problema como tal de la violencia o de la intimidación, sino que tienen un abordaje más positivo y preventivo, ya que, a diferencia del primer bloque temático, estas investigaciones presentan el clima escolar y la convivencia como algo que se construye a largo plazo. Además, presentan mucho más efectivas las intervenciones de prevención que las de intervención. Además, busca integrar elementos como el currículo, las relaciones y los imaginarios de poder en la escuela, las herramientas comunicativas en el aula, el manual de convivencia entre otros factores que, para

las investigaciones, resultan ser fundamentales al momento de entender el clima escolar y la convivencia.

El tercer bloque temático, correspondiente al 10% de las investigaciones aborda el problema desde la *gestión educativa*. Este concepto, acuñado con terminología de las ciencias de la administración, ha permitido que la gestión en la educación tenga una amplia cabida en las instituciones educativas. Ésta se utiliza para optimizar los procesos de toda la comunidad en función de mejorar el servicio educativo. Desde esta perspectiva, los profesores y directivos tienen una función de liderazgo en todos sus procesos, para llegar así al concepto de calidad de educación.

Como cuarto bloque temático, aparece el tema de la *democracia en la escuela*, con una frecuencia del 5% sobre el total de las investigaciones. Respecto a la democracia, las investigaciones se ocupan de inferir que quizá una de las grandes causas de la violencia escolar es la ausencia de valores democráticos en el aula como el diálogo, el consenso, la autoridad, la generación de acuerdos comunes, la participación real de los estudiantes en la toma de decisiones de la vida escolar que los afecta. Las investigaciones que se generaron en este sentido, tuvieron en cuenta principalmente las experiencias y las percepciones de los docentes sobre la democracia.

Finalmente, el tema de la *escuela rural y violencia social*, que aparece en un 5% de las investigaciones como quinto bloque temático. Reflexiona la incidencia sobre la escuela que ha tenido la violencia social que actualmente vive el país y que ha tenido que vivir durante los últimos 60 años, especialmente en el mundo rural. En este sentido, la escuela rural se entiende como un actor social determinante en la construcción de una sociedad democrática y participativa. Otro subtema que surge

de esta violencia social es el desplazamiento uno de los problemas sociales que más ha impactado al país y por tanto a la escuela. Los niños y niñas desplazados se convierten en grupos poblacionales de interés por parte de las investigaciones.

2.3. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

El 5% de las investigaciones se realizaron en instituciones educativas de educación no formal y el 94% en instituciones de educación formal. La gran mayoría de ellas ubicadas en la ciudad de Bogotá, aunque también se realizaron trabajos de campo en instituciones educativas de los municipios de Tunja (Boyacá), Pasto (Nariño), San Lorenzo (Nariño), Chía (Cundinamarca), Granada (Meta), San Vicente de Chucurí (Santander) y Canagüaro (Meta).

Los sujetos investigados son en su mayoría niños y jóvenes estudiantes de bachillerato y profesores de las instituciones educativas, aunque algunas investigaciones también consultan las opiniones y percepciones de los directivos, padres de familia y personal de servicios generales.

2.4. PROPÓSITO

Los propósitos están orientados por un objetivo general al que apunta el proyecto de investigación, seguido de unos objetivos específicos. Debido a que la problemática de la violencia escolar es un fenómeno relativamente nuevo, la mayoría de los trabajos apuntan a una descripción y caracterización general de la problemática para lograr la comprensión de sus causas y consecuencias. Se indaga por los comportamientos de los actores de la comunidad educativa y los

factores externos que influyen en éstos. Aunque algunas de las investigaciones, por su diseño metodológico no reportan objetivos generales y específicos como tal, en el desarrollo de la investigación se vislumbra claramente cuáles son las intencionalidades de los investigadores.

Apenas el 10% de las investigaciones analizan experiencias significativas que han sistematizado algunas instituciones que han tenido éxito con estrategias desde lo preventivo y desde la intervención. Lo que quiere decir que probablemente existan más experiencias significativas en algunas instituciones, pero no se ha realizado el proceso de sistematización y divulgación.

2.5. METODOLOGÍA

La orientación metodológica de la mayoría de los trabajos de investigación está ubicada en una perspectiva cualitativa. El 68% de las investigaciones utilizan métodos de éste enfoque, prevaleciendo los de enfoque etnográfico (21%), investigación social participativa o investigación acción participación (21%), seguidos del histórico – hermenéutico (16%) y descriptivo (11%). Los trabajos que emplean métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa (mixtos) representan el 26% del total de las investigaciones. Apenas el 5% de las investigaciones aplican el enfoque cuantitativo, apoyados en el método descriptivo, usando para sus análisis software especializado para el tratamiento de datos estadísticos.

Las investigaciones orientadas al fenómeno de la violencia escolar muestran una gran uso de los métodos de de las ciencias sociales. Algunos de estos trabajos se

apoyan desde enfoques interdisciplinarios, especialmente desde la psicología, sociología y las ciencias de la administración.

2.6. ENFOQUE TEÓRICO

Respecto a los referentes teóricos, por tratarse de trabajos de investigación a nivel de maestría, en su gran mayoría tienen sólidos marcos teóricos que las sustentan, encontrando investigaciones que por ejemplo, reportan hasta más de cien citas en su bibliografía. Sobre el tema general de investigación en educación, ciencias sociales y específicamente de la violencia en la escuela, se basan fundamentalmente en las producciones teóricas de Dan Olweus, Piaget, Vigostsky, De Mause, Ferrán Casas, Foucault, Hobbes, Locke y Rousseau, Giroux, Paulo Freire, Casassus, Celestin Freinet, Edgar Morin, Amartya Sen, Ortega, R, Humberto Maturana, Delors, Dewey, Gardner, Robbins, Cascon, Galthung, Johnson y Johnson, Jares Suarez Marines, Francisco Cajiao, Enrique Chaux, Fuensanta Cerezo Ramírez, Rodrigo Parra Sandoval, entre otros.

Debido a que el fenómeno de la violencia escolar, como objeto de estudio de los investigadores es relativamente nuevo, los referentes teóricos sobre este tema específico, muestran que, aunque existe una producción bibliográfica de base, la información aún no es suficiente como para contar con un corpus bibliográfico sólido y de referencia para las futuras investigaciones sobre la problemática de violencia escolar. Por otra parte, la gran mayoría de referentes teóricos que presentan las investigaciones se encuentran en castellano o han sido traducidas de otros idiomas.

La bibliografía que sustenta el marco teórico de las investigaciones están constituidas por documentos como la Constitución Política de Colombia, la ley 115 de Educación, estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación; documentos e informes oficiales de organismos internacionales como la ONU, UNICEF, Save the Children, OMS, UNESCO, entre otros.

Estos referentes teóricos permiten una definición de los conceptos más importantes para el desarrollo de las investigaciones. Los conceptos que más sobresalen son los de conflicto, maltrato, intimidación, convivencia, representación social, educación para la paz, gestión educativa, agresión, manejo de emociones, clima escolar y organización escolar. La definición de estos conceptos a partir de los autores anteriormente citados permite diseñar una ruta conceptual y metodológica que permite el desarrollo de las investigaciones.

La mayoría de las investigaciones presentan hipótesis que surgen por una parte, de la comprensión de los referentes teóricos, y por otra, de las intuiciones de los investigadores con base en sus prácticas pedagógicas y profesionales. Gran parte de las investigaciones parte de la hipótesis de la existencia del fenómeno de violencia escolar en las instituciones educativas.

2.7. RESULTADOS

La última parte de las investigaciones se refieren a los resultados de las investigaciones, clasificados en dos grandes categorías: conclusiones y recomendaciones.

En síntesis, las conclusiones investigativas de los trabajos de investigación se resumen en las siguientes:

- La escuela, por ejercer una función social, no ha escapado al impacto de los fenómenos sociales que ha experimentado el país, como los problemas económicos, políticos y por supuesto, el de la violencia social y el conflicto armado. En este sentido, la respuesta de la escuela ante estos problemas en algunos casos no ha sido acorde con la velocidad y la complejidad de los cambios sociales. El problema de la violencia escolar es multicausal (factores individuales, sociales, económicos, de género, familiares) y requiere respuestas integrales.
- Docentes, directivos, padres de familia y estudiantes están de acuerdo al afirmar que la generación de un clima escolar adecuado a partir de las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, es fundamental para crear una cultura de sana convivencia y un buen aprendizaje y desempeño escolar.
- La existencia del fenómeno en las instituciones educativas, así como la existencia de prácticas exitosas que pueden ser replicables en otras instituciones o pueden servir de referentes teóricos y prácticos para el diseño de nuevas formas de atención y prevención de la problemática de la violencia escolar.
- La importancia del papel de la familia como la primera escuela donde se aprenden los valores y las pautas de convivencia social. La gran mayoría de agresores identificados en las investigaciones, asocian sus formas

violentas de relacionarse con las demás personas, con aprendizajes adquiridos por medio del contexto familiar.

- La necesidad de generar rupturas de los conceptos tradicionales de la educación, rol del profesor y la autoridad. Una educación que pase, de ser un dispositivo de control social donde prima lo cognitivo a una verdadera escuela donde se aprenda la convivencia y se aprenda para la vida social; el cambio del concepto del docente y del directivo como verdaderos gestores y mediadores de una calidad educativa.
- Se evidencia en la escuela distintos tipos de maltrato y de violencia: la física, donde implica el maltrato como golpes, empujones, entre otros; la verbal, donde se incluyen las groserías, insultos, apodos; la gestual, donde se incluyen la exclusión del grupo, el “mirar mal”, entre otros.
- La mayoría de instituciones educativas cuentan con un conducto regular para el acompañamiento de los conflictos de los estudiantes. Sin embargo, la efectividad de estos procedimientos en la práctica, parece no aportar lo suficiente para afrontar los conflictos en su totalidad. Se concibe las actas de compromiso entre estudiantes como fin del proceso, cuando realmente apenas empieza y se requiere un acompañamiento pedagógico post conflicto.
- Se demostró en las investigaciones que se basaron en una metodología de intervención, que la transformación de los conflictos responde al número de alternativas que las personas conocen para resolverlos. La resolución de conflictos es sobre todo algo que consiste en expandir las opciones de resolución de conflictos, y las habilidades interpersonales para lograrlo.

La segunda parte de los resultados refiere a las recomendaciones que los investigadores hacen luego del trabajo de investigación. En general, reportan recomendaciones que se pueden clasificar en tres grandes bloques:

A NIVEL ESTRUCTURAL

La cualificación de las instituciones educativas no depende exclusivamente de sus docentes y directivos docentes. La calidad de la educación requiere de políticas públicas claras que permitan una presencia activa del estado, que permita desde la normatividad generar ambientes de sana convivencia. Políticas que integren el currículo, la infraestructura de la institución (inclusión de tecnologías de la información), la cualificación docente, la gestión y administración escolar, entre otras, enfocadas hacia la formación integral de los estudiantes y para la convivencia.

Elementos como el manual de convivencia se siguen viendo como un reglamento elaborado por adultos y que no tiene una participación significativa por parte de los estudiantes. El manual de convivencia debe ser fruto de un consenso de toda la comunidad educativa.

Las secretarías de educación deben promover la generación de redes de instituciones y maestros que permitan el diálogo de saberes que permita socializar experiencias que permitan comprender mejor la problemática de la violencia escolar y las posibles alternativas de solución, tanto desde el enfoque de la educación como desde enfoques interdisciplinarios. *“Conceptualmente es necesario generar el cambio de: la agresión al conflicto, del conflicto a la conciliación, de la conciliación a la autoestima, de la autoestima a la norma, de la*

norma a la tolerancia, el respeto, la concertación y la conciliación; de la tolerancia y el respeto a la convivencia” (Mora, 2009, Pág. 40).

A NIVEL PEDAGÓGICO

La generación de una cultura escolar de sana convivencia está relacionada con las prácticas pedagógicas de los docentes en el trabajo del aula. El planteamiento del autoritarismo del docente donde se concentra el poder, debe convertirse en un rol que invite a participar activamente no solo a estudiantes, sino a padres de familia, directivos y exalumnos para la construcción de estrategias que generen una auténtica cultura de convivencia escolar. Para esto, es fundamental que los docentes se encuentren en un proceso de formación y capacitación permanente, para generar cambios de actitud y eliminar las resistencias que normalmente surgen en los docentes cuando se proponen nuevas formas o estrategias de atender y prevenir los conflictos. La escuela debe contar con espacios abiertos a la participación para que se promuevan procesos que coadyuven a la autonomía, a la autorregulación y a la conciencia social.

El currículo debe ser flexible para poder articular procesos que brinden fundamentos, propicien criterios y desarrollen habilidades que les permitan a los estudiantes dar solución a problemas cotidianos de tipo social, como los de la Intimidación escolar, mediante el refuerzo desde todas las asignaturas. En este sentido, es fundamental recuperar el sentido de asignaturas como la ética y valores, ciencias sociales, entre otras que permitan una reflexión teórica y práctica sobre la convivencia. Además, es importante que la generación de una cultura escolar sea un proyecto que se construye a largo plazo y con el compromiso de estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.

Respecto a los padres de familia, constituir una escuela de padres que sirva de apoyo a la conformación de una red institucional en pro del fomento de: lazos afectivos al interior de las familias (mediación familiar del conflicto) habilidades sociales para identificar las relaciones violentas y las formas de superarlas en las prácticas de crianza y socialización primaria.

A NIVEL INVESTIGATIVO

Formular y profundizar investigaciones relacionadas al rol social de los actores del contexto escolar en la atención y prevención de los problemas sociales y psicosociales que se viven en la escuela y muy particularmente en el tema de la intimidación escolar como una forma de violencia.

Es fundamental continuar con estudios sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas y su relación con el desarrollo de sus pensamientos que permitan seguir ampliando el conocimiento sobre la problemática de la violencia escolar.

3. FASE INTERPRETATIVA

El investigador que realiza estados del arte concede la palabra al texto, debido a que él tiene *“una verdad qué decir, unos datos que ofrecer, unos factores qué señalar, unos indicadores qué describir, pero aun más, un sentido para transmitir y un significado para revelar”* (Hoyos, 2000). La interpretación invita al investigador a examinar la información en busca de significados, de ideas fundamentales que se revelaron en el análisis y se emplearon para generar las explicaciones. Esto sucedió con cada una de las unidades de análisis que se revisaron, que en este caso son investigaciones de maestría.

De acuerdo con lo anterior, la labor del investigador debe estar inspirada, por una parte, en la fidelidad a ese texto en la elaboración de los factores e indicadores que lo distinguen e identifican sin alterarlos. Las evidencias son *“el camino para entrar confiablemente en la labor de interpretación”* (Guillen, 1985, citado por Hoyos, 2000, Pág. 66) y, de otra parte, en salvaguardar la objetividad del documento, es decir, lo que él dice o expresa, los resultados que ofrece, las tendencias en la investigación; sin sacrificar el acercamiento analítico y crítico respecto al fenómeno que se esta estudiando.

En las siguientes líneas, se presenta la postura de los investigadores sobre los diferentes núcleos temáticos desarrollados en la presente investigación a partir de la realidad en diálogo con la teoría.

3.1. CONFLICTOS EN LA ORGANIZACION ESCOLAR

Al concepto de la organización en la modernidad se le han incluido elementos que resultan interesantes, definiéndola como *“una unidad social coordinada de manera consciente, compuesta por dos o más personas que funciona con relativa constancia a efectos de alcanzar una meta o una serie de metas comunes”* (Robbins, 1993, Pág. 3). Las aspiraciones mancomunadas y los esfuerzos de todos para llegar a un fin propuesto en común, es lo que diferencia a una organización de cualquier otra agrupación humana. La organización se desarrolla dentro de un ambiente, el cual es amplio y difuso como el mundo mismo; para que exista ésta y funcione como tal, todos los elementos que la conforman deben estar interrelacionados.

Desde la condición humana se puede afirmar que existen conflictos que son generados por diversas causas; entre ellos están la incompatibilidad, la diferencia de objetivos, la errónea interpretación, los desacuerdos; que en la medida en que afecten negativamente a los individuos pueden llegar a desencadenar tensiones o llegar a ser actos agresivos, un ejemplo de ello es el siguiente comentario:

“En las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, existen roces y/o motivos generadores de conductas violentas que afectan de una u otra forma la dignidad de las personas...”

(Mora, 2009, Pág. 38, Ficha N° 10).

En términos generales se puede decir que un conflicto para la organización, en algunas ocasiones puede volverse dañino y frente a esto se tiende a creer que buscando las causas e intentando eliminarlas se podrá minimizarlo, pero esto no es tan cierto, porque como lo afirman algunos autores como Robbins *“el conflicto*

dentro de las organizaciones no se puede eliminar e incluso existen circunstancias cuando puede ser beneficio para el desempeño del grupo” (1994, Pág. 462).

Los conflictos se originan en los espacios donde las personas que hacen parte de un grupo u organización se tornan apáticos, van en contra de las ideas, de las metas o de los objetivos propuestos. En los espacios donde no se ponen de manifiesto estas actitudes, las actividades se tornan planas, con individuos conformistas y que de una u otra forma generan obstáculos en el desarrollo y evolución de la organización.

El hecho de que las organizaciones deban desarrollar sus actividades coordinadamente, no quiere decir que en la práctica sea así, lo que sucede en la realidad es algo distinto, porque no hay que olvidar que el hombre es esencialmente conflictivo; por lo tanto, no se puede esperar que en las organizaciones no surjan diferencias.

En este sentido *“una organización existe sólo cuando hay personas capaces de comunicarse, que están dispuestas a contribuir en una acción conjunta, al fin de alcanzar un objetivo común”* (Chiavenato, 2007, Pág. 6). Adicionalmente, este autor concibe la organización como una fuente de conflictos, puesto que *“la relación individuo – organización no es siempre un lecho de rosas o una relación cooperativa o satisfactoria. Con frecuencia es una relación tensa y conflictiva”* (2007, Pág. 79).

En un espacio determinado como son los centros educativos en los cuales confluyen seres humanos con intereses, metas y formas particulares de pensar, sentir y actuar, se encuentran energías que chocan, admitir la diferencia implica reconocer que el otro o bien es un apoyo y complemento para obtener las metas,

o percibir que es una persona que obstaculiza y desequilibra los ideales propios; esto se puede observar en la siguiente expresión:

“Las maneras de actuar, de pensar y laborar de los profesores y estudiantes no son homogéneas, por lo tanto hay momentos de crisis”

(Mora, 2009, Pág. 38, Ficha N° 10).

Las instituciones escolares al considerarse organizaciones se convierten en fuentes de conflictos, en donde el dirigir o gobernar desarrolla una serie de inconvenientes entre sus miembros generados principalmente por aquellas particularidades de las personas que hacen parte de la organización.

No se puede desconocer la realidad del conflicto en las organizaciones escolares, basta para ello, pensar en la integridad del ser humano, inmerso en un ambiente donde se procura que la democracia, la responsabilidad, la libertad, la equidad y la justicia sean valores que se construyen en microescenarios, con la visión que se proyecten a contextos más amplios de una sociedad.

Bajo ésta perspectiva, es necesario centrar la mirada en la organización escolar, como ese subsistema en el cual confluye información valiosa (conflictos, percepciones, creencias, ideales, emociones, comportamientos, actitudes, entre otros) que están siendo objeto de influencia y de experimentación frente a lo que se espera suceda en los sistemas más complejos de una sociedad.

3.1.1. AUTORIDAD LEGAL Y LEGÍTIMA

Llama la atención cómo los profesores perciben que en el estilo de gestión educativa se presentan elementos relacionados con la dominación, el control y la excesiva autoridad por parte de los directivos, lo que evidencia un foco de diferencias en el manejo o administración del talento humano, las siguientes expresiones dan cuenta de esta situación:

“Entre los factores obstaculizadores de relaciones escolares... se encuentra: el autoritarismo, sobre todo cuando deriva del puesto que se ocupa en la organización sin considerar siquiera argumentos que intenten imponerse a través de la discusión, la crítica y el dialogo abierto....”

(Álvarez, 2008, Pág. 183, Ficha N° 20).

“... la autoridad y la capacidad de mando, es uno de los conflictos de mayor algidez entre la directora y los demás integrantes de la organización escolar”

(Cabezas, 2009, Pág. 121, Ficha N° 17).

Frase que deja entrever la facultad que tiene la directora para manejar el centro educativo e impartir directrices a los docentes, pero que está desbordada y choca con la apreciación que están contemplando los profesores de lo que debería ser la autoridad. Por lo tanto, se puede decir que hay serias dificultades para que las relaciones interpersonales se den y fluyan con naturalidad.

La autoridad de los directivos y la forma de operarla, es causa de actitudes y agresiones que hacen parte de la inconformidad. La autoridad es un elemento fundamental a la hora de gestionar cualquier tipo de organización. Dicho de otra manera, las personas dentro de las instituciones educativas necesitan que alguien esté al mando, tome decisiones y sea el responsable de la institución. Pero la

autoridad no es un asunto fácil y simple ni para el jefe ni para los subalternos, la realidad de cuando alguien es jefe es que quedan mínimas opciones para desobedecer.

Por lo tanto, es importante atender las diferenciaciones que hacen los maestros Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero (1984) sobre *“legalidad como medio por el cual un hecho se impone por la fuerza de la autoridad, propia del derecho y la legitimidad planteada en términos de la capacidad de ser obedecido sin recurrir a la coacción”*. Se puede identificar en la información analizada que los directivos utilizan la autoridad que se basa más en la legalidad que en la legitimidad, en el acatamiento formal que en el reconocimiento o en la aceptación que los profesores tiene hacia esta área, la siguiente expresión da cuenta de esta situación:

“El ejercicio por parte de la directora es fuente de conflictos entre ella, los docentes y los padres de familia, por cuanto su poder es aceptado porque está jurídicamente constituido, pero no existe un reconocimiento, empatía o afinidad personal ente la directora y los otros actores de esa comunidad escolar”

(Cabezas, 2009, Pág. 121, Ficha N° 17).

No solamente se identifica la autoridad de los directores hacia los profesores, también existe un ejercicio de poder de los profesores sobre los estudiantes; se conserva la idea que el profesor está por encima de todos, que es intocable, donde el toma decisiones a su criterio y donde la opinión de algunos estudiantes no se toma en cuenta.

El profesor exageradamente abusa de su poder, un poder coercitivo sobre los estudiantes *“aquel que está fundamentado en el temor. Uno reacciona ante este*

poder por temor de los resultados negativos que pudieran resultar si uno no cumple” (Robbins, 1994). El profesor en la institución esta asumiendo un papel ostentado en el poder donde intimida y sanciona a los que no cumplen las normas, se puede evidenciar que el estudiante se aleja del docente y algunos tratan de cumplir a cabalidad la orden del mismo, otros por el contrario manifiestan estar en contra y muestran sus diferencias generando conflicto. De hecho muchos de los estudiantes expresan descontento en eventos culturales donde sacan a la luz pública sus rencores en contra de los profesores o de sus mismos compañeros, dañando la actividad a través de agresiones y demostrando falta de pertenencia hacia su institución; situación que se refleja en la siguiente expresión:

“La intimación escolar no sólo se da entre pares; sino que algunos adultos del contexto escolar la practican de manera activa, respaldados en las posiciones de poder preestablecidas”

(Cruz, 2008, Pág. 14, Ficha N° 4).

Si la autoridad se moviera alrededor de la legitimidad, es decir, a partir del reconocimiento entendido como la aprobación y acogida de la comunidad educativa, convertiría a los directores y profesores como sus líderes, sus mentores, figuras a seguir con dotes personales y profesionales, que no son empleados para dominar y someter; sino para influir positivamente en su equipo de trabajo y/o estudiantes, motivándolos, provocando con cada actitud cohesión grupal y obteniendo como resultado que todos los involucrados en la organización escolar se sientan relacionados con la misma, que todos los actores del centro educativo se sientan parte importante de la institución, que estén convencidos los profesores de que su labor, esfuerzo y trabajo es crucial en la evolución de la institución y que con ella se desarrollan todos. Un ejemplo de que esta situación no se está cumpliendo es la siguiente afirmación:

“Las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil y es allí, en el respaldo que algunos adultos hacen de las posiciones de poder preestablecidas que pueden surgir situaciones de intimidación escolar”

(Cruz, 2008, Pág. 13, Ficha N° 4).

Sin duda, en un grupo humano donde las personas son incluidas, respetadas y valoradas, las agresiones tienden a minimizarse o a ser tratados con profunda madurez.

3.1.2. AUSENCIA DE PARTICIPACIÓN

Al interior del contexto escolar se aprecian fuentes que generan agresiones relacionadas con la autoridad, la participación y el liderazgo que al parecer no son orientados de la mejor manera por parte de los directores, pues toman su curso bajo la única y absoluta mirada de estos, ejemplo de esta situación es la siguiente expresión:

“... otra de las fuentes de los conflictos entre docentes y directivas esta directamente relacionada con la falta de motivación para propiciar ambientes de participación de los docentes en los eventos académicos, por cuanto la directora se limita a informar a los maestros sobre las decisiones que previamente ha adoptado. Ello implica que la directora no ha interiorizado y puesto en práctica el nivel más alto de la participación que es el de gestión, limitándose al suministro de simples datos, hechos y mensajes para ser conocidos y aplicados por el equipo humano, reduciendo la participación al más bajo correspondiente a la información”

(Cabezas, 2009, Pág. 120, Ficha N° 17).

Como puede apreciarse la autoridad de los directores encarna un poder que no es utilizado adecuadamente, pues este se concentra en el dominio y el control viéndose minimizada la participación de los demás miembros que conforman el centro educativo.

Es conveniente reflexionar en torno a la creencia que se tiene acerca de lo que es o implica la participación, pues como se puede observar, la participación de los profesores es incipiente debido a que la dirección no da lugar a ello. El nivel de participación que se observa en la mayoría de las investigaciones corresponde al de información, el más bajo de todos y que se define como un *“conjunto de datos, hechos, nociones y mensajes a través de los cuales los participantes conocen e interpretan una situación y adquieren elementos de juicio para su conducta”* (González, 1995). Acto que se refleja cuando los directores se reúnen con sus profesores sólo para manifestar las decisiones que ya han sido adoptadas.

Los profesores plantean que no solo su intervención se da en condiciones que no garantizan ser escuchados, sino que los padres de familia, de igual forma tampoco son tenidos en cuenta para decidir los asuntos comunes de la organización escolar, el siguiente comentario afirma lo mencionado:

“Los padres de familia están sometidos a lo que el director decida”

(Figueroa, 2009, Pág. 138, Ficha N° 19).

La inclusión por parte de los directivos en los temas que convocan intereses colectivos se reduce a mantener al tanto a los profesores y padres de familia de tópicos en los cuales es necesaria su injerencia. Esto evidencia que los directivos no hacen partícipes a los profesores, estudiantes y padres de familia sobre los asuntos que podrían ser de su interés. La percepción de estos actores es que se

sienten excluidos, por fuera de las decisiones e incluso utilizados, es decir, cuentan con voz pero no con voto. Sin embargo, en las investigaciones se considera que es necesaria la participación de estas personas frente a las decisiones que se pueden tomar en este contexto, una expresión que da cuenta de esto es la siguiente:

*“... la construcción de una auténtica comunidad educativa,
es en la que participan los padres de familia,
los exalumnos, los alumnos y los representantes del sector productivo,
actores que tradicionalmente han estado marginados”*
(Guerrero, 1998, Pág. 160, Ficha N° 1).

Si no se suscita el diálogo, la discusión, el debate y la sana deliberación de los asuntos que le interesan a la comunidad educativa, esta falta de participación se convertirá en una fuente de conflicto que puede terminar en diferentes tipos de agresiones.

Los directivos deben adoptar actitudes distintas frente a los grupos con los cuales deben estar en permanente dialogo. Tanto los directivos como los profesores deben propiciar por todos los medios posibles la colaboración activa de sus colegas, padres de familia y estudiantes, pues ellos están llamados a reconocerse como actores claves, sujetos activos, individuos que intervienen en el desarrollo de la comunidad, una clara evidencia de esto son las siguiente afirmaciones:

*“Los jóvenes piden que se les deje hacer parte del proceso académico,
que no se les tome como objeto pasivo y vacío...”*
(Castañeda, 2009, Pág.114, Ficha N° 7).

“Los actores escolares, en particular los estudiantes, demandan más participación y más capacidad de los demás actores para oírlos y tenerlos en cuenta”
(Álvarez, 2008, Pág. 181, Ficha N° 20).

“El rector o docente administrativo, debe ser quien propone, gestiona, lidera, organiza y concerta los proyectos o estrategias educativas, con la participación activa del equipo de coordinadores, administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes de la institución”
(Rentería, 2009, Pág. 166, Ficha N° 9).

Se debe establecer canales directos y libres para que todas las personas presenten y expliquen sus propuestas a las diferentes situaciones por debatir en escenarios de respeto. Una buena organización debe favorecer ante todo la dimensión política y ética de sus miembros. Al respecto González (1995) afirma que

“una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en forma de actuación colectiva con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos”.

Una afirmación que defiende lo mencionado es la siguiente:

“... al modificar las mentalidades de los actores de la comunidad educativa se logra establecer una relación participativa, donde se privilegia la corresponsabilidad como principio”
(Arias, 2009, Pág. 351, Ficha N° 12).

En las instituciones educativas no sólo los estudiantes son educados y/o formados bajo los criterios éticos, políticos y sociales de sus maestros; sino que estos mismos profesores son instruidos por las formas de organización que allí se desarrollan en términos políticos, éticos y sociales. En este orden de ideas, la dinámica de la organización escolar modela o moldea a los profesores y directivos, debido a que los predispone para pensar, sentir o actuar de determinada manera.

3.1.3. FALLA EN LA COMUNICACIÓN

La comunicación es uno de los factores más nombrados en la generación de conflictos, debido a que constituye las fuerzas contrarias que surgen por problemas semánticos, autores como Robbins afirma que uno de los grandes mitos es que la comunicación causa conflictos, si pudiéramos comunicarnos mejor se acabarían; sin embargo, la mala comunicación no es la fuente de todos los conflictos, aunque los problemas en el proceso de comunicación retrasa la comunicación y estimula los malos entendidos.

Las palabras mal infundadas conocidas como ruidos en los canales de comunicación provocan diferencias que tienen consecuencias desde los malos entendidos hasta la desunión temporal o definitiva de un grupo; la siguiente afirmación avala lo expresado:

“Los procesos comunicativos involucran además de los académicos, los afectivos o emocionales y los comportamentales o conductuales.

Todos estos se inscriben dentro de contextos socioculturales, que le dan un matiz característico a las formas y los contenidos y lo comunicable”

(Castañeda, 2009, Pág.114, Ficha N° 7).

Los chismes o rumores tienen tres características principales según Robbins *“en primer lugar, no está controlado por la administración. En segundo lugar, la mayoría de los empleados lo perciben como más creíble y confiable que los comunicados formales emitidos por la administración superior. En tercer lugar, se utiliza en gran parte para servir los intereses personales de algunos integrantes dentro del mismo sistema”* (1994). De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los chismes y/o rumores mal infundados se dan de manera informal donde se distorsiona la mayoría de la información y lo mas extraño es que los miembros de la institución creen más en estos comentarios que en las mismas palabras del involucrado.

Los rumores son algo cotidiano y en algunos casos no se les puede controlar pero si se puede crear dentro de la institución educativa espacios para aclarar mal entendidos, debido a que esto perjudica la convivencia de un grupo y beneficia a pocas personas que tienen intereses personales en dañar la noticia, imagen o estabilidad de otra persona.

Dentro de los factores de la comunicación hay un espacio para las expresiones, éstas se pueden agrupar en digitales y analógicas. Afirma Robbins que la comunicación no necesita ser verbal para transmitir algún mensaje. Una muestra de esto son las actitudes que adoptan los profesores, padres de familia y estudiantes, como por ejemplo mirar mal a sus compañeros, hacer gestos de desaprobación, entre otros.

Explica Robbins que las expresiones analógicas como *“una ojeada, una mirada, una sonrisa, un fruncimiento del ceño, un movimiento provocativo del cuerpo, todos encierran un mensaje. Los movimientos corporales, el tono o énfasis que les damos a las palabras, las expresiones faciales y la distancia física entre el emisor*

y el receptor llevan un mensaje” (1994). Lo que nos deja concluir que los reclamos fuertes con un tono desatinado de voz, acompañada de palabras vulgares, burlas y bromas fuertes son elementos altamente desencadenantes de algún tipo de agresión, un ejemplo de esta situación es cuando los estudiantes se aprovechan de las montoneras para tocar abusivamente a las niñas.

La carencia de valores como el respeto y la tolerancia, hace imperiosa la necesidad de utilizar medios de manejo como las agresiones de todo tipo. Por lo tanto, la comunicación y las relaciones humanas son cruciales en el ámbito escolar, de modo que *“la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o individuo, de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales”* (Jares, 1997). De manera complementaria, esta misma autora menciona que *“las causas de los conflictos... se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal motivos que efectivamente, pueden provocar agresiones...”*

Las deficiencias en la comunicación, que influyen en las relaciones de todos los actores que convergen en los centros educativos, hace que indefectiblemente éstos no sientan cercanía, ni cuenten con espacios de retroalimentación de sus actividades, en los cuales se presentan inquietudes, dudas o cuestionamientos que deberían ser compartidos con los demás, para que de esta manera se den aportes y sugerencias; en la siguiente afirmación se evidencia lo expuesto:

“... el centro escolar debe tener en cuenta que las percepciones y actitudes de los profesores intervienen directamente en el aula, escuchar a los estudiantes y conocer sus inquietudes, sus metas, sus planes a futuro

permite conocer más a los estudiantes y acercarse a sus necesidades”

(Mora, 2009, Pág. 40, Ficha N° 10).

Los abismos personales marcados por las diferentes formas de ver las cosas, por discordancias profundas en maneras de ser o por la falta de disposición para relacionarse con los demás, tienen en múltiples casos epicentro en la comunicación no asertiva, efectiva, ágil, veraz, directa y concreta. Vásquez (2005) menciona *“un comunicador es el que sabe apreciar el valor de la información (relevancia, calidad, accesibilidad...) y, además puede sistematizarla, gestionarla y convertirla en productos...”*; un ejemplo de ello son los siguientes comentarios:

“El diálogo es el canal que posibilita el entendimiento entre posturas y perspectivas diferentes que los actores portan sobre la realidad que viven y en la que participan...”

(Álvarez, 2008, Pág. 184, Ficha N° 20).

“Se visualizan algunas alternativas de solución relacionadas con diálogo entre profesores y los estudiantes”

(Mora, 2009, Pág. 40, Ficha N° 10).

Si volvemos a examinar la autoridad que se está ejerciendo en los centros donde se desarrollaron estas investigaciones, encontraremos que ésta también es desfavorable para estimular el diálogo y la interlocución, debido a que los profesores, estudiantes y padres de familia con el sentimiento de exclusión no desean ser retroalimentados. Por lo tanto, las personas optan por callar sus opiniones, decir solo lo indispensable, al ser interrogado por cualquier asunto puede omitir la verdad o dar respuestas calculadas, limitarse a excusarse ante los

directivos o profesores, por intimidación o porque sabe que sus ideas no tendrán eco alguno, situación que se revela en la siguiente afirmación:

“Se evidencia dificultades en la comunicación, expresados en la falta de escucha, intolerancia a la perspectiva diferente y en los débiles procesos de argumentación y toma de decisiones”

(Arias, 2009, Pág. 360, Ficha N° 12).

En definitiva en la institución educativa el saber escuchar y entender a los estudiantes y profesores es un factor que necesita rescatarse si bien es cierto el estudiante busca en el profesor un amigo, que se preocupe y piense en él y que disfrute de esa interacción, aspecto que se ha olvidado en el grupo de profesores y directivos.

3.1.4. INFLUENCIA DEL CONTEXTO

Para muchos especialistas, los implicados en la violencia escolar son personas que provienen de un nivel socioeconómico de estratos bajos y de familias monopaternales, donde hay una madre o padre cabeza de familia o la autoridad lo ejercen los abuelos, tíos o hermanos mayores. Sin embargo, la falta de afecto y la conflictividad entre los integrantes de la relación filial, la violencia familiar, la escasa presencia de padres, asimismo los métodos empleados de corregir a los niños, niñas y adolescentes son algunas de las variables que ocasionan el comportamiento violento reflejado en las instituciones educativas, algunas de las afirmaciones que apoyan lo mencionado son las siguientes:

“Al abordar temas o situaciones relacionados con la violencia, no solo se debe pensar en la problemática inmediata dentro de la institución, ... en la mayoría de los casos sus causas, tienen raíces muy profundas en el ambiente y en las relaciones intrafamiliares, ... pues generalmente son personas abusadas, maltratadas y con baja autoestima, viviendo en condiciones de extrema pobreza y con familias desarticuladas”

(Mora, 2009, Pág. 38, Ficha N° 10).

“Se confirma en este estudio que algunos agresores lo son como resultado de procesos de victimización vividos en otras etapas de su vida bien sea en la propia familia, en el vecindario y/o en cursos anteriores o por condiciones propias de los conflictos sociales y políticos que vive nuestro país”

(Castillo, 2008, Pág. 216, Ficha N° 3).

Los resultados de las investigaciones analizadas muestran los diferentes tipos de familias que constituyen cada uno de los centros educativos en donde se realizó cada una de estos estudios, presentando características específicas y diferentes. De esta manera, se evidenció las familias encabezadas por mujeres no profesionales o profesionales, pero llama la atención que también hay familias nucleares con padres profesionales y con hijos que tienen conductas agresivas.

También se descubrió que las familias tienen necesidades económicas, siendo mayor en los hogares mono parentales. Estos hechos son de gran relevancia pues los estudiantes en el plantel educativo provenientes de estos hogares son muy agresivos, indisciplinados, asisten obligados a la institución, son desmotivados por su educación que obviamente contribuye al surgimiento de problemas de disciplina en el salón de clase y en general en todo el colegio.

Sumado a esto, los estudiantes por lo general los varones, al no tener una presencia paterna, de autoridad y respeto, son personas fáciles de iniciar su vida en los juegos de azar que conlleva a ingerir licor que son agentes exógenos a la escuela y son causa influyente en la generación de conflictos y en sus manifestaciones violentas, un ejemplo de dicha situación es la siguiente afirmación:

“En el caso de los victimarios se caracterizan por: superioridad física frente al promedio, bajo rendimiento académico, insensibilidad, popularidad/temor, con grupo de apoyo, problemas convivenciales, amantes de actividades de riesgo, amigo de películas y videojuegos violentos, dificultades familiares”

(Castillo, 2008, Pág. 216, Ficha N° 3).

Por otra parte, las investigaciones analizadas dejan entrever como los estudiantes desplazados, se han enfrentado al conflicto cultural, del cambio de patrones de vida de un medio rural a uno urbano. Las variaciones en la metodología de enseñanza, los materiales de aprendizaje y las relaciones entre profesores y estudiantes, exigen al niño y/o adolescente desplazado un proceso adaptativo.

Es indispensable crear un clima de confianza, especialmente en los estudiantes desplazados, para propiciarles un ambiente en donde no se sientan juzgados ni amenazados, una atmósfera donde todos perciban que pueden explorar las ideas que realmente piensan y no las que se sientan obligados a pensar. Sólo en un ambiente amable puede un estudiante desplazado, plantearse cómo actuaría realmente en una situación dada, en lugar de pensar y decir cómo debería actuar. Es claro que importa saber cómo actuar, pero sólo cuando se tienen que resolver problemas con lo que se piensa en realidad, y sobre todo lo que permite

desarrollar toda la capacidad de participación es cuando se reflexiona sobre las razones por las cuales se actúa, cuando se tiene que justificar la acción.

3.2. ACTITUDES

En el fenómeno de la violencia escolar se encuentran inmersas las actitudes que se adoptan ante esta situación, definiéndolas como reacciones que permiten actuar y tomar decisiones de manera determinada. Paco Cascón Soriano describe cinco grupos de actitudes ante el conflicto, de igual manera lo hace Robbins clasificándolas en cinco clases de intenciones. Se retoma estos autores debido a que la mayoría de las investigaciones analizadas se centran en la mala resolución de conflictos que traen como consecuencia actos agresivos o agresiones de toda índole.

Según Cascon (2000) las actitudes se dividen en: actitudes de competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/ganas), evasión (pierdo/pierdes), cooperación (gano/ganas) y negociación. Por su parte Robbins (2001), las clasifica así: competitiva (asertiva y no cooperativa), colaboradora (asertiva y cooperativa), evasiva (no asertiva y no cooperativa), complaciente (no asertiva y cooperativa) y arreglo con concesiones (a medio camino tanto en asertividad como en cooperación).

Con base en el análisis de la información recolectada se identifica con una alta recurrencia el tipo de actitud por competición, al igual que en la intención competitiva, la actitud casi siempre ganadora del personal directivo se resalta sobre la actitud perdedora de quienes convergen con él. Es así como los directivos

obtienen siempre lo que desean, dan prevalencia a sus ideas, opiniones y posiciones por encima de los demás, como se refleja en la siguiente expresión:

“... el personal administrativo compite cuando busca saciar sus intereses personales o alcanzar sus metas, sin que sea de su interés el impacto que la actitud imponente y autoritaria tiene sobre las demás personas...”

(Melo, 2009, Pág. 153, Ficha N° 18).

Es clara la imposición que no tiene en cuenta las opiniones o sugerencias de los profesores, estudiantes o padres de familia. En este tipo de actitud se hace siempre la voluntad de la persona que esta compitiendo, porque le gusta mandar a los demás, dar órdenes explícitas para ser cumplidas sin importar pasar por encima de quien sea. Como refiere Cascón en este modelo lo importante es ganar, por tal razón, el directivo busca siempre triunfar y para ello lo más factible es propiciar las condiciones para que los demás salgan perdiendo, en éste caso sus subalternos quienes conviven en un ambiente de disgusto, malestar, discriminación y menosprecio.

En este tipo de intenciones una de las partes busca satisfacer sus intereses personales, sin importar el impacto que esto produzca en la contraparte. Por el afán de alcanzar una meta o por el afán de declarar quien tiene el poder se atropella al otro, se pasa por encima de él y se lo convence en cierta forma de ceder su espacio o de aceptar la culpabilidad total del fracaso o el problema suscitado, ejemplo de esta situación es el siguiente comentario de una investigadora:

*“... con esa actitud competitiva de los directivos lo que se logra
es que los otros desistan de sus objetivos...”*

(Melo, 2009, Pág. 153, Ficha N° 18).

En cuanto a la actitud por acomodación en concordancia también con la intención complaciente, la posición es la de ceder antes que entrar en una controversia o disputa. Esta situación es visible cuando los profesores prefieren callar, no opinar, ni hacer valer sus derechos; antes por el contrario, acatan las órdenes del rector o director sin reproche alguno, como se aprecia en una de las conclusiones de las investigaciones:

*“Las causas de los conflictos se encuentran en todas las relaciones
de la comunidad educativa..., pero ellas se focalizan de manera especial
entre la directora y los docentes debido al exceso de autoridad de esta
ultima y de la aparente tolerancia de los docentes frente
a las directrices impartidas por la directora”*

(Cabezas, 2009, Pág. 120, Ficha N° 17).

Según los autores este tipo de actitudes e intenciones se confunden con el respeto por las ideas del otro o con la buena educación, pero en el trasfondo equivale a no hacer valer los derechos propios para evitar tensiones o malestar, un ejemplo de ello es la siguiente expresión:

*“...se busca mantener la relación laboral o académica porque los estudiantes y
padres de familia también ceden ante la autoridad, una de las partes está
dispuesta a sacrificarse siempre y ceder sus espacios y derechos”*

(Melo, 2009, Pág. 153, Ficha N° 18).

Se renuncia a espacios ante las imposiciones de los demás, es preferible alejarse o no dar la opinión personal porque no va ser tenida en cuenta. Se intenta apaciguar de alguna manera al oponente, ubicando sus intereses por encima de los demás; es decir, resulta más fácil sacrificarse, retirarse ante el oponente y apoyar su opinión a pesar de no estar en acuerdo con sus ideas. No obstante Cascon describe que existe una parte que aguanta todo, pero no por todo el tiempo, pues al final hay una crisis que termina destruyendo a la otra parte.

Con respecto a las actitudes de evasión e intenciones evasivas se refiere a situaciones en las que todos pierden a pesar de los esfuerzos que se haga, debido a que ni las relaciones interpersonales, ni los objetivos o metas comunes salen adelante. Por lo tanto, es preferible eludir o huir de los conflictos que generan estas actitudes, una demostración de esta situación son las siguientes afirmaciones:

*“Ante el rector es mejor callar, agachar la cabeza,
recibir el regaño, asumir sanciones y continuar”*

(Melo, 2009, Pág. 154, Ficha N° 18).

*““Dejar hacer y dejar pasar” se convierte en un factor negativo para
enfrentar los conflictos naturales en las instituciones educativas”*

(Álvarez, 2008, Pág. 183, Ficha N° 20).

Las actitudes de cooperación y negociación o las intenciones complaciente y arreglo con concesiones no se encontraron, lo que demuestra que no existen mecanismos que orienten la resolución de las diferencias integrando los diversos puntos de vista, ni utilizando el diálogo, la concertación y/o la mediación, situación que no permite el crecimiento personal de los actores que convergen en la escuela, ni alcanzar los objetivos comunes que están dirigidos en pro de la

institución, un comentario que da sustento a lo mencionado anteriormente es la siguiente:

“... no se encuentra desarrollada la habilidad para negociar voluntariamente razonando en los diversos factores que generan el conflicto para encontrar soluciones que propendan por la satisfacción de las partes”

(Melo, 2009, Pág. 153, Ficha N° 18).

Según Cascón (2000), en el fondo de cada pensamiento del ser humano, se acoge la esperanza que los conflictos se resuelvan por sí solos, aunque en realidad estos llevan un proceso que deben adoptar algún tipo de intervención.

Con respecto a la información analizada se encuentra que las actitudes de indiferencia y apatía frente a los conflictos que se viven en el ámbito escolar, es algo recurrente por parte de los directivos. Estos evitan en sí la existencia de algún conflicto impidiendo su confrontación, un ejemplo de ello es la siguiente expresión:

“La manera como la directora maneja los conflictos, es negándolos o ignorándolos, lo cual implica que éstos no son asumidos por ella”

(Cabezas, 2009, Pág. 122, Ficha N° 17).

Es por medio de las ofensas, rechazo y envidia que se demuestra el malestar pero es muy difícil que alguien acepte el error, por miedo a represalias futuras o simplemente al qué dirán.

Frente a alguna diferencia que tengan dos o más personas (lo que denominamos conflicto), cada una de las personas involucradas asume algún tipo de actitud

frente a esta situación, generando manifestaciones de distinta índole, las que se vislumbraron en esta investigación se detallan a continuación.

3.3. REACCIONES

Se escucha a través de la radio o se observa en la televisión o la internet noticias que corroboran el fenómeno de violencia que se manifiesta en las escuelas, evidenciando el maltrato verbal y físico entre los estudiantes, el acoso sexual al cual están expuestos estos mismos, los chantajes que viven estudiantes y profesores, las agresiones físicas y verbales entre profesores, estudiantes, padres de familia y directivos es el común denominador de estas noticias que se presentan al interior de las instituciones educativas.

Sin embargo, se observa que la gran mayoría de los participantes de las investigaciones analizadas, consideran que las manifestaciones de la violencia en la escuela, tienen relevancia cuando son tangibles, abiertas al público, es decir, cuando se presencia el roce entre compañeros al tratarse mal (agresión verbal) o cuando hay discusiones entre el director y sus subalternos o cuando hay peleas (agresión física) o discusiones frecuentes entre los estudiantes, la siguiente expresión da cuenta de esta situación:

“Los resultados de la información arrojan que hay una gran rivalidad entre compañeros que generan roces entre los mismos, que por lo general se evidencia cuando se interponen en sus trabajos respectivos de manera irrespetuosa y agresiva”

(Melo, 2009, Pág. 154, Ficha N° 18).

No todas las manifestaciones de violencia en el contexto educativo tienen las mismas características. Según Chaux (2003), se deben diferenciar dos tipos de agresiones que se observan en el contexto escolar. No es lo mismo una pelea entre estudiantes, de carácter aislado relacionada con la pérdida de un juguete o una travesura normal (agresión reactiva), que una situación de acoso repetida en el tiempo, con una notoria desigualdad de poder, como lo es el acoso o intimidación escolar, fenómeno conocido como el bullying que es cuando un individuo o grupo de individuos recurren casi siempre a resolver sus problemas con la intimidación, maltrato u hostigamiento hacia otra persona (agresión instrumental).

El bullying es un término que fue empleado por el investigador noruego Dan Olweus en el año de 1982, cuando comenzó a estudiar la temática a causa del suicidio de tres estudiantes, debido a la conducta de persecución física y psicológica que realizaban otros estudiantes sobre éstos.

El bullying es un fenómeno que no se evidencia con gran facilidad, debido a que no es tan abierto, pues el victimario escoge a su víctima y lo atormenta de tal forma que ésta se ve subyugada y casi nunca revela sus secretos por el temor a ser maltratado con mayor intensidad. Las siguientes expresiones dan cuenta de la presencia de este fenómeno en nuestra sociedad:

“En Colombia, por ser el fenómeno de la intimidación escolar, un tema que apenas se está visibilizando, las conductas intimidatorias presentan una incidencia mayor, que la encontrada en estudios similares en otros países...”

(Castillo, 2008, Pág. 216, Ficha N° 3).

“... en esta comunidad educativa las agresiones físicas y verbales entre los estudiantes suceden más veces de las que ellos posiblemente se dan cuenta”

(Alvarado, 2004, Pág. 32, Ficha N° 13).

Cuando se habla de las manifestaciones de la violencia, ésta se relaciona con que tiene un carácter personal, una confrontación cara a cara, donde se utiliza la fuerza física, la palabra o la fuerza psicológica, como medio para resolver frustraciones y/o diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral. Por tal razón, el empleo de la violencia física, verbal o psicológica en las relaciones humanas ya sea entre estudiantes, profesores, padres de familia y directivos, casi siempre obedecen a la aparición de un conflicto que únicamente se reconoce cuando salen a la luz estas manifestaciones.

Cabe anotar entonces que este es un hecho de gran trascendencia y preocupación a nivel social y escolar, pues la violencia escolar cada vez se presenta con mayor frecuencia, un ejemplo de esto son los siguientes comentarios:

“La casi totalidad de los encuestados declaró haber sido testigo de algún acto de intimidación escolar de forma continua y en el último año”

(Castillo, 2008, Pág. 216, Ficha N° 3).

“No debe darse por supuesto que los estudiantes son respetados por sus compañeros y profesores, que se sientan bien y seguros en su colegio”

(Alvarado, 2004, Pág. 35, Ficha N° 13).

Entre los estudiantes existen desacuerdos por la existencia de grupos dominantes que se aprovechan de su edad, es el caso de los grados superiores, que intimidan

y agreden a los pequeños de alguna forma, hecho que confirma la siguiente afirmación:

“No se identifica formalmente los grupos que generan violencia, sin embargo los estudiantes de grados inferiores atribuyen esta situación a los grados superiores (el bachillerato)”

(Mora, 2009, Pág. 37, Ficha N° 10).

Dan Olweus (1998) menciona que la conducta agresiva es una acción negativa que se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Estas conductas agresivas pueden ser físicas, de palabra y gestuales. De acuerdo con el análisis realizado se revela que estos tres tipos de agresiones están presentes en el ámbito escolar, una demostración de ello es la siguiente conclusión que presenta una investigación:

“Se clasifican los tipos de violencia en tres grupos: la violencia física, relacionada con el maltrato en sus cuerpos, juegos violentos, peleas por novios, por el resultado de un partido; la violencia psicológica, promovida por burlas hacia los defectos físicos, la raza o el color de piel y las amenazas; y la violencia verbal, manifestada en groserías y ofensas, se utiliza la violencia para ejercer poder; el hurto es también considerado como un tipo de violencia”

(Mora, 2009, Pág. 37, Ficha N° 10).

Se puede resaltar que la agresión física tiene manifestaciones a través de empujones, golpes, escupitajos, patadas, pellizcos, entre otros; la agresión verbal se manifiesta con los insultos, palabras soeces, amenazas, burlas o ridiculizaciones; y las manifestaciones de la agresión gestual a través de remedar,

hacer muecas o gestos obscenos, mirar de forma amenazante o despectiva y los chismes.

De manera complementaria, Crick y Casas (1997) describe las agresiones directas, como aquellas que afectan de forma inmediata a otra persona; las agresiones abiertas, que son aquellas que se pueden observar por terceros; las agresiones encubiertas, cuando solo son percibidas por las personas implicadas o compañeros cercanos; las agresiones indirectas, que se caracterizan porque la acción del agresor pasa a través de otras personas o de objetos. Y, por último, la agresión relacional, que afecta la interacción de los estudiantes y que suele ser una forma de discriminación, la forma en que se manifiesta es cuando un estudiante ignora a otro, no le habla, no lo perdona, no lo invita, lo aísla, le impide entrar a un grupo social, de estudio o de juego o cuando trata de que otros niños hagan lo mismo.

Estudios realizados por Crick and Dodge (1994) demuestran una tendencia mayor de que los estudiantes de sexo masculino utilizan la agresión directa y abierta, y a reconciliarse fácilmente después de las peleas, y una tendencia mayor de que las estudiantes de sexo femenino utilizan la agresión indirecta y relacional, a manipular los afectos y a adoptar formas explícitas de reconciliación, una afirmación que sustenta lo mencionado es la siguiente:

“Hay mayor frecuencia de agresiones directas en los niños que en las niñas de ambos cursos y una mayor frecuencia en las agresiones relacionales en las niñas que en los niños de ambos cursos...”

(Alvarado, 2004, Pág. 19, Ficha N° 13).

Las manifestaciones de carácter relacional son muy relevantes, debido a que alcanzan niveles muy perjudiciales, que se desencadenan en intentos de suicidio motivados por los celos, resentimientos entre compañeros que alcanzan en ocasiones la muerte de otra persona o desenlaces provocados por los celos de los estudiantes que han tenido una relación amorosa duradera y que al terminarse ésta no lo asumen de una manera madura sino que por el contrario recurren a lastimarse. Esto se puede explicar desde la edad por la que atraviesan los estudiantes, que es la adolescencia, donde la mayoría de emociones se centran en las relaciones de pareja, otorgando a ellas un alto valor afectivo alrededor del cual giran las intenciones que se establecen.

Por otra parte, se encontró manifestaciones de carácter indirecto, cuando los estudiantes y profesores evidenciaron en sus entrevistas hechos de robo. Estas manifestaciones pueden obedecer al ambiente social donde viven o simplemente por hacer daño o llamar la atención. Sin embargo, este es un hecho que debe preocupar a toda la comunidad educativa, para poder hacer una verdadera intervención, formando integralmente al niño o adolescente que esté realizando esté tipo de actos en el centro escolar.

En cuanto a las manifestaciones de carácter verbal que se evidencian con mayor frecuencia entre los profesores, estudiantes y directivos, tienen una relación directa con el tema de la comunicación oral que hay entre estas personas, es decir, lo relacionado con el uso de la palabra con el fin de ridiculizar, hacer sentir mal, ofender, insultar o mortificar a los demás ante sí mismo o ante otras personas, un ejemplo de esta situación son los siguientes comentarios:

“Las agresiones verbales se evidencian sobre todo en docentes y en estudiantes, manifestándose en insultos, utilizando palabras soeces y los

chismes que tratan de perjudicar a un compañero cuando realizan sus actividades académicas o culturales para la institución educativa”

(Melo, 2009, Pág. 154, Ficha N° 18).

“... si alguien sobresale por cualquier actividad o por sus opiniones claras y profundas, el otro compañero trata de entorpecer ese trabajo y buscarle la caída o ridiculizarlo afirmando que son teorías u opiniones utópicas que nunca van realizarse, que se centre en la realidad en la que vivimos”

(Melo, 2009, Pág. 154, Ficha N° 18).

También es frecuente las agresiones no verbales entre profesores, padres de familia y directivos, que se manifiestan a partir de actitudes corporales como lo son los gestos provocativos, insultantes u ofensivos, miradas de menosprecio, para descalificar al otro; una demostración de esto son las siguientes afirmaciones:

“... las dificultades en el ambiente laboral, las asperezas, los roces, la falta de comunicación, las tiranías, el estar pendiente del otro y ver en que momento oponerse a lo que dice o hace es algo que se vive en la institución...”

(Cabezas, 2009, Pág. 122, Ficha N° 17).

“... se presentan muchos problemas por la diferencia de criterios y de posturas entre los diferentes profesores ... el uno quiere aplicar lo que conoce y no valora y poco le importa lo que el otro opina y al final cada cual sigue su camino, el que mejor le parece...”

(Figuerola, 2009, Pág. 137, Ficha N° 19).

Lo anterior evidencia que en el contexto escolar hay problemas por la diferencia de opiniones, que por lo general se presentan por una competencia arraigada entre compañeros de trabajo, la falta de colaboración, de trabajo en equipo, de comunicación y una notoria individualidad de su trabajo; generando irrespeto en las relaciones interpersonales debido a la falta de practicas que llevan a un consenso. Así mismo la falta de apoyo por parte de las directivas y la actitud que asumen, son generadoras de desacuerdos por parte de los profesores.

La gran mayoría de las investigaciones muestra el uso de la agresión física, verbal, gestual y relacional, que produce efectos perjudiciales al afectar la integridad física y/o psicológica de las personas involucradas. Adicional, se generan repercusiones disciplinarias para los estudiantes, profesores, padres de familia y directivos, que dejan ver la forma inadecuada de resolver los conflictos que se presentan en el contexto escolar.

3.4. ACCIONES DE MANEJO

De acuerdo con la dinámica de los conflictos que se generan en el ambiente educativo y que generalmente están terminando en violencia escolar, finalizan su ciclo mediante las acciones que se ejecutan para el manejo y resolución del mismo.

Según Cascon (2000) en todo conflicto están presentes tres aspectos, que son: las personas involucradas, el proceso (la forma de abordarlo) y el problema (las necesidades o intereses antagónicos en disputa). Se evidencia en el análisis de la información que las personas involucradas en algún conflicto se atacan más entre ellos mismos que al mismo problema que tienen, lo cual genera una serie de

ataques o agresiones personales, olvidando y dejando a un lado el problema que originó el conflicto y centrando todas las energías y el tiempo en atacar a la otra parte en lugar de resolver el problema.

Las personas somos seres humanos que hacemos parte de los problemas que surgen o se originan en el contexto escolar, pero es con ellas mismas con las quienes podemos colaborar para resolverlo. La situación que se identifica en las instituciones escolares que hacen parte de las investigaciones revisadas, indica que las personas se centran en identificar y diferenciar a los involucrados de los no involucrados, descuidando sus percepciones y emociones.

El proceso se refiere a la o las formas cómo se abordan los conflictos, que permiten expresar a ambas partes y encontrar soluciones que ambas puedan aceptar. En este sentido, es importante controlar las dinámicas destructivas de comunicación, analizando los procesos seguidos y estableciendo procesos de consenso. Lo que se encontró en la información analizada es contrario a lo mencionado, debido a que el conflicto se desencadena y transforma por las vías violentas, además que los procesos instaurados para el manejo de conflictos en cada una de las instituciones no existen o no presentan una ruta clara a seguir. Las siguientes afirmaciones muestran cómo son manejadas o abordadas las situaciones de conflicto entre estudiantes:

*“... el director de grupo es el encargado de investigar, de mirar,
de hacer reuniones con los padres de familia”
(Figueroa, 2009, Pág. 139, Ficha N° 19).*

*“...se cita a reuniones, se llama al papá a la mamá,
se realizan llamados de atención, anotaciones en el libro,*

reunión de consejo directivo o se expulsa al estudiante”

(Cabezas, 2009, Pág. 122, Ficha N° 17).

Los procesos que se llevan a cabo en las instituciones escolares se concentran en el establecimiento de castigos como la expulsión, llamados de atención y sanciones. Para los conflictos que se presentan en el personal de profesores se recurre a los reportes ante instancias de poder que establecen las sanciones, situación que se observa en el siguiente comentario:

*“Los conflictos entre profesores casi siempre terminan
reportándose al escalafón para hacerlos echar”*

(Cabezas, 2009, Pág. 122, Ficha N° 17).

Por último, el problema debe centrarse en aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses y/o necesidades. Las posturas o posiciones son la solución preferida para los problemas. Sin embargo, las necesidades o intereses son el origen o la raíz del conflicto. De acuerdo con lo anterior, las necesidades, se deben reconocer, jerarquizar y expresar. La principal dificultad que se encontró en la gran mayoría de investigaciones es que:

*“se desea solucionar el problema sin analizar su origen,
en muchos casos se desea dar solución a los conflictos
instantáneamente sin llevar un debido proceso”*

(Cabezas, 2009, Pág. 122, Ficha N° 17).

El objetivo final es llegar a saber cuál es el problema o problemas que están en el centro del conflicto y que hay que solucionar. Esto se logra desarrollando procesos educativos que fomenten la creatividad e imaginación a la hora de buscar

soluciones, puesto que, no hay lugar para discutir ni para poner límites. Según Cascón (2000) el problema esta relacionado con “*describir el meollo*” entonces se debe indagar sobre lo que hay detrás de cada problema, ver qué interés tiene cada parte del conflicto o distinguir si lo que hay son necesidades básicas humanas que se deben satisfacer; lo que nos sugiere este autor es “*listar los problemas a resolver y analizar los recursos existentes que se puedan utilizar*”. Para llevar a cabo la sugerencia de Cascón se debe considerar que los recursos humanos estén constituidos con personas idóneas y constructivas, además en cada problema se debe buscar puntos en común de las partes afectadas, y mediar asertivamente satisfaciendo las necesidades de los involucrados, para llegar con éxito a la resolución de las diferencias.

3.4.1. UN TERCERO PARA MEDIAR

En la mediación, la persona que la realiza se debe preocupar fundamentalmente del proceso y de la relación, debido a que el contenido del conflicto y del acuerdo es cosa de las partes. En este sentido, es interesante trabajar la formación de mediadores entre los diferentes actores del contexto escolar, ya que este aprendizaje servirá tanto para que intervengan, como para cuando tengan que afrontar un conflicto.

Uno de los temas centrales de debate en la mediación es el de la neutralidad. Mucha gente defiende que para poder mediar se debe ser neutral. El fin debería ser lograr soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes, de una forma justa y en la medida de lo posible restablecer la relación.

A la hora de aplicar la mediación en el ámbito educativo se podría hablar de diferentes procedimientos, como dice Cascón (2000) los podemos dividir de dos maneras: según la forma en que se produce la mediación o según quién o quienes sean las personas que median. Según la forma en que se produce la mediación, podemos hablar de dos procedimientos la espontánea o informal y la formal, institucionalizada o de equipos de mediación; y según quién realiza la mediación, que es la más habitual, se encuentra la mediación entre iguales o mediación de adultos.

La mediación espontánea o informal se trata que en la medida que todos los actores de la institución educativa hayan sido formados en estos temas, siempre que haya un conflicto y las partes sientan que no son capaces de resolverlo por sí mismas, pidan directamente y de común acuerdo la ayuda de un tercero. Un claro ejemplo de esta situación es cuando miembros de la comunidad educativa acuden al sacerdote, a algún líder comunitario o a los padres de familia, como es el caso que se revela en la siguiente afirmación, después de haber realizado en esta institución una intervención en el manejo de conflictos:

“... en el campeonato inter - roscas del año pasado hubo desacuerdos entre los diferentes equipos y ellos para solucionar sus problemas decidieron llamar a un padre de familia para no irse a los golpes, ya que no son capaces de hablar, por si solos no solucionan nada” .

(Figueroa, 2009, Pág. 139, Ficha N° 19).

La mediación formal, institucionalizada o equipos de mediación se trata de formar dentro del centro equipos de mediación, que tienen una ubicación concreta que todo el mundo conoce y a los que saben que pueden recurrir. Estos equipos deben tener representación de todos los estamentos: profesorado, alumnado,

padres de familia, directivos e incluso personal no docente. Este tipo de mediación no se evidencia en alguna de las intuiciones donde se desarrollaron las investigaciones.

Los dos tipos de mediación anterior tienen que ver sobre todo con la forma o el contexto en que se produce ésta. Ahora hablemos de la división según quién realiza la mediación y que es la más habitual: mediación entre iguales y mediación de adultos.

La mediación entre iguales se refiere cuando alguien perteneciente a una de las partes en conflicto, pone en marcha programas para su resolución. Se considera que esta mediación es más difícil de implementar; sin embargo, se debería encaminar hacia ello e incluso en su versión informal, debido a que esto formará a las personas de cara a una forma de enfrentar conflictos en su vida cotidiana mucho más real. Lo que se evidencia en los resultados de las investigaciones es que las estudiantes muestran un mayor número de actitudes pro - sociales que los estudiantes, un ejemplo de esta situación son las siguientes afirmaciones:

“... en estos cursos las niñas muestran en general más actitud pro – social que los varones, lo cual parece consistente con observaciones hechas en otros grupos escolares”

(Alvarado, 2004, Pág. 19, Ficha N° 13).

“Dos niñas de este curso intervinieron de manera muy efectiva en la resolución del conflicto entre los estudiantes y su profesora...”

(Rodríguez, 2005, Pág. 34, Ficha N° 15).

La mediación de adultos se trata de que los profesores o personas idóneas sean las que deben mediar en los conflictos, pero es más fácil y coherente que sea todo el profesorado el que asuma esa responsabilidad. Dentro de la información analizada se encuentra que los estudiantes reconocen la necesidad de la presencia de un adulto para abordar los conflictos, hecho que es claro en los siguientes comentarios:

“Los estudiantes consideran que dialogando y llegando a un acuerdo entre los involucrados se pueden solucionar las diferencias, pero siempre es necesaria la presencia de un adulto”
(Rodríguez, 2005, Pág. 34, Ficha N° 15).

“Es muy interesante que los estudiantes se muestren al final del proceso optimistas sobre lo que va ir sucediendo en el futuro como resultado de la intervención de sus profesores”
(Perafán, 2004, Pág. 38, Ficha N° 14).

Para lograr este tipo de mediación es necesario que los adultos estén capacitados para intervenir en forma apropiada en la construcción de comunidades escolares pacíficas y con actitudes pro – sociales, hecho que se manifiesta en la siguiente expresión:

“Se requiere que los profesores tengan una mejor capacitación para que hagan una intervención más intensiva”
(Perafán, 2004, Pág. 38, Ficha N° 14).

Los profesores, padres de familia y directivos tienen la responsabilidad de generar y apoyar programas educativos que garanticen un ambiente seguro, pacífico y amable para todos los estudiantes en las instituciones a su cargo.

3.4.2. LA UTILIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Johnson y Johnson (1995) explican la diferencia entre los ambientes escolares individualistas, competitivos y cooperativos; aportan estudios que parecen mostrar las ventajas que tiene los ambientes cooperativos para la resolución de conflictos escolares y para el fortalecimiento de la convivencia pacífica entre los estudiantes. La razón de fondo parece ser que la estrategia gana – pierde del ambiente competitivo, se cambia por la estrategia gana – gana del ambiente cooperativo, donde cada estudiante gana, si y sólo si, todos los grupos del curso ganan y cada curso gana si todos los cursos ganan y así hasta cubrir toda la comunidad educativa. La siguiente afirmación deja clara evidencia que este tipo de aprendizaje se ha constituido en una de las formas en las que se debe abordar la solución de conflictos:

“Fomentar espacios donde los estudiantes reconozcan y aprehendan el valor de la cooperación, conduce al cambio personal a la toma de perspectiva. Saber que se puede ser útil, saber que hay metas más grandes que las puramente individuales es lo que puede servir de semilla al cambio social. No lo contrario”

(Ruiz, 2007, Pág. 48, Ficha N° 16).

Los ambientes cooperativos tratan de minimizar la competencia académica entre niños, grupos y cursos; estimulando la colaboración intergrupala. Sin embargo, en la práctica de muchos profesores el aprendizaje cooperativo conduce a la

solidaridad de los estudiantes con los miembros de su grupo base, pero a la competencia con los demás grupos.

Según informan estos mismos autores, en los grupos cooperativos bien estructurados, en donde se establece una interdependencia positiva entre los miembros del equipo y se favorece el desarrollo de habilidades sociales y la responsabilidad individual, cada estudiante se vuelve importante para el éxito de cada uno de sus compañeros de grupo. De esta manera, no hay estudiantes aislados o solitarios y cada estudiante tiene el respaldo y el apoyo de todo su grupo, un ejemplo de ello es la siguiente afirmación:

“Crear lazos de confianza para que los niños se sientan queridos, apreciados, tomados en cuenta y respetados, genera ambientes más favorables para la interacción positiva y eso permite el logro de cualquier objetivo, eso hace que los niños puedan crear y creer en sí mismos y en los demás. A un modo muy personal, con este tipo de lazos fue posible desarmar y transformar la forma de actuar de los niños más conflictivos y agresivos del salón”

(Ruiz, 2007, Pág. 50, Ficha N° 16).

Según Salmivalli, Huttube y Lagerspetz (1997) afirman que *“el ambiente creado en el proceso de grupo debe neutralizar o al menos disminuir el riesgo de agresiones impunes y debe contribuir a polarizar el papel de los terceros a favor de los débiles”*. El aprendizaje cooperativo es un buen ejemplo de una forma adecuada de intervención de los profesores en los procesos de formación de los estudiantes, porque motiva a los alumnos a hacerse protagonistas y gestores de su propia educación y pone a los adultos en el papel de facilitadores, orientadores y consejeros.

4. FASE DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA GLOBAL

“La comprensión de sentidos, lejos de ser un dato más consiste en la asunción que del fenómeno se hace de manera interpretativa y correlacional” (Hoyos, 2000, Pág. 67); a manera de síntesis reconstructiva que permite una elaboración teórica clara y global de mayor complejidad, se pueden plantear las siguientes conclusiones. Cabe anotar que éstas se presentan a partir de los resultados y el aporte de la teoría sobre los núcleos temáticos que se trataron en la investigación.

El fenómeno de la violencia escolar en las investigaciones de maestría en educación y pedagogía de la ciudad de Bogotá se ha abordado a partir de la relación que existe entre violencia y conflicto que se genera entre estudiantes, profesores, directivos y padres de familia. El abordaje de los autores de las investigaciones revisadas y analizadas ha sido oblicuamente, debido a que se asume por lo general que el conflicto y la violencia son sinónimos. Sin embargo, como se observó en la fundamentación teórica, existe una marcada diferencia, mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en las que se dan enfrentamientos de intereses y necesidades, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación.

Dada la gran relevancia que le imponen al conflicto por ser éste una fuente generadora de violencia dentro del ámbito escolar, la gran mayoría de las investigaciones se preocupa por las causas, actitudes, reacciones y modos para afrontar el conflicto.

Dentro de las causas se encuentran las relaciones de poder, la falta de participación, las fallas en la comunicación y la influencia del contexto, a los cuales

se ven expuestos tanto profesores, padres de familia, estudiantes y directivos. Se revela que el ejercicio de la autoridad ejercida por parte de los directivos y/o profesores es legal y no legitima, lo cual origina conflictos entre los diferentes actores de los centros educativos, debido a que el poder es aceptado porque está jurídicamente constituido, pero no existe un reconocimiento, empatía o afinidad personal entre ellos.

De esta manera, se olvida que el liderazgo debe ser enfocado a la búsqueda de la calidad en la gestión de la educación, lo cual implica que los directivos y profesores de una organización escolar deben poseer cualidades, habilidades y competencias, para lograr una unidad de propósitos dentro de ella, propiciando un ambiente favorable, en el cual todos los actores de la institución puedan llegar a involucrarse totalmente en el logro de objetivos del centro escolar.

Otra fuente de conflictos es la falta de motivación para propiciar ambientes de participación de todos los actores de la institución educativa en los eventos académicos, casi en todas las investigaciones los directivos se limitan a informar a los profesores, estudiantes y padres de familia sobre las decisiones que previamente ha adoptado, sin tener en cuenta las percepciones, opiniones y emociones de estos. Ello implica que los directivos no ponen en práctica el más alto nivel de participación que es el de la gestión, limitándose solo al suministro de información para ser conocida y aplicada. De esta forma, se reduce la participación al más bajo nivel que corresponde al de la información.

Las dificultades en la comunicación son evidentes entre todos los actores del ambiente escolar, debido a la falta de ambientes de confianza y cercanía, esto también se asocia con la falta de apropiación, de compromiso e integración por parte de los profesores, estudiantes y padres de familia. Los individuos que

presentan mala comunicación son poco predecibles, poseen una tendencia a desencadenar mayor número de conflictos que finalizan en algún tipo de agresión y en un clima escolar nada favorable para los que convergen en este espacio.

Finalmente, el tema de la influencia del contexto es de reflexión, se puede mencionar que la violencia en la escuela es el producto de las vivencias cotidianas que los estudiantes experimentan a diario en sus contextos familiares, pero no hay que olvidar que a la familia también llegan sus hijos e hijas con conflictos contruidos en la escuela. Los resultados de las investigaciones muestran los diferentes tipos de familias, presentando características específicas y diferentes. Por otra parte, no hay que dejar a un lado la incidencia que ha tenido la violencia social y el desplazamiento que actualmente vive el país y que ha tenido que vivir durante los últimos 60 años, especialmente en el mundo rural y sobre la escuela. *“La violencia gratuita y desmesurada en la que nos encontramos envueltos socialmente, pone de manifiesto que uno de los valores a ensalzar en las familias y escuelas es el de la convivencia, enfatizando el nosotros, el bien común, más que en la individualidad y el materialismo actual”* (Santos Guerra, 2003).

Las actitudes que los actores adoptan frente a la presencia de un conflicto, en este momento y con base en la teoría y la información recolectada se definen como intenciones favorables o desfavorables, decisivas para actuar en forma determinada, con relación a personas o situaciones específicas y que de una u otra manera, afectan el comportamiento de los actores en el contexto escolar. En otras palabras las actitudes muestran la manera como el sujeto se siente frente a algo o alguien.

Al tomar como referente teórico a Cascón (2000) se encontró que el autor clasifica las actitudes en cinco tipos las de: competición, acomodación, evasión,

cooperación y negociación. Con base en esta clasificación, se evidenciaron tres de ellas: en primer lugar las actitudes de competición cuando es una parte la que gana y la otra la que pierde, los directivos compiten cuando buscan saciar sus intereses personales o alcanzar sus metas sin que sea de su interés el impacto que la actitud imponente y autoritaria tiene sobre las demás personas, con esto se logra además que los otros (profesores, estudiantes y padres de familia) desistan de sus objetivos. Esta misma situación se vislumbra entre profesores y estudiantes.

En segundo lugar las actitudes de acomodación donde es frecuente observar cómo una de las partes en conflicto, pretende apaciguar al contrario por encima de sus propios intereses, entendido de otra manera se busca mantener la relación laboral o académica porque los estudiantes y padres de familia también ceden ante la autoridad, una de las partes está dispuesta a sacrificarse y ceder sus espacios y derechos.

Y en tercer lugar se encontró las actitudes de evasión al reconocer la existencia del conflicto y anhelar superarlo o remediarlo pero al no encontrar la manera de hacerlo simplemente se le ignora y se evitan los encuentros entre las partes en conflicto.

Es importante resaltar que los otros dos tipos de actitudes expuestos por Cascón, es decir, de cooperación y negociación no se encontraron reflejadas en los hallazgos, puesto que, no se ha desarrollado la habilidad para el manejo de conflictos integrando los distintos puntos de vista presentes en la institución, situación que impide el logro de las metas y la búsqueda de elementos que favorezcan mutuamente a las partes. De igual manera, no se encuentra desarrollada la habilidad para negociar voluntariamente razonando en los diversos

factores que generan el conflicto para encontrar soluciones que propendan por la satisfacción de las partes.

Es apropiado afirmar que las cinco clases de actitudes para el manejo de los conflictos son un conjunto de opciones entre las que las personas que pertenecen al centro educativo eligen para ajustarse a una situación dada y que su inclinación hacia una de ellas depende de sus características intelectuales y de sus rasgos de personalidad específicos, únicos y determinados.

Las reacciones o manifestaciones del conflicto son de diversa índole. Las instituciones educativas son por naturaleza un entorno de conflictividad entre los estudiantes y demás integrantes, que generan un elevado nivel de presión, imposición, malos entendidos y agresiones tanto físicas, como verbales y gestuales.

Sin embargo, los diferentes tipos de comportamientos violentos, evidentemente, no sólo se producen dentro y fuera de la institución educativa. La violencia, al igual que muchos de los comportamientos que manifiestan las personas, es el reflejo de su personalidad, de aquello en lo que creen, valoran y defienden. Por lo tanto, los estudiantes, profesores, padres de familia y directivos agresores, no lo son exclusivamente en un lugar, por ejemplo en el aula, sino que son personas que manifiestan este tipo de comportamientos en diversos lugares y momentos de su vida en el hogar, en el barrio, en la comunidad, entre otros. Se da por supuesto, que la educación que los estudiantes reciben en los centros escolares es un buen medio para contribuir al proyecto de una sociedad pacífica, pero no es el único.

Por otro lado, las agresiones verbales se evidencian sobre todo en profesores y estudiantes, manifestándose en insultos, utilizando palabras soeces y los chismes

que tratan de perjudicar a un compañero cuando realizan sus actividades académicas o culturales para la institución educativa. Los resultados de la información arrojan que hay una gran rivalidad entre compañeros que generan roces entre los mismos, que por lo general se evidencia cuando se interponen en sus respectivos trabajos.

Es indudable que, en el proceso de los conflictos se recurre a la violencia física, verbal o gestual, que trae como consecuencias la imposición de castigos, como la expulsión, llamados de atención y sanciones; incluso para los conflictos que se presentan en el personal de profesores se recurre a los reportes ante instancias de poder que establecen las sanciones.

Dentro de las acciones que realizan las instituciones educativas donde se desarrollaron las investigaciones, podemos concluir que no poseen mecanismos claros que les permita abordar, enfrentar y solucionar favorablemente los conflictos sin recurrir a la violencia, sin ir a la destrucción de unas de las partes. Por lo tanto, no se satisfacen las necesidades, materiales, emocionales e intelectuales de los actores involucrados en el conflicto.

De acuerdo con lo anterior, en algunas instituciones se están desarrollando acciones para el manejo de conflictos, apoyados principalmente en la mediación y el aprendizaje cooperativo. En el análisis de la información se evidencia una mediación informal impartida por padres de familia y directivos, lo cual no posee la suficiente fuerza para llegar a soluciones progresistas, es más el producto de la improvisación y de la espontaneidad por desconocimiento sobre el tema.

Se está trabajando en algunas instituciones educativas la formación y generación de mediación formal o institucionalizada, de igual manera a través del aprendizaje

cooperativo se está fortaleciendo la mediación entre iguales y la mediación de adultos. En esta Última, se considera importante la capacitación de profesores, directivos y padres de familia, para que aprendan a resolver los conflictos, y de esta manera, puedan transmitir este conocimiento a los estudiantes que tiene a su cargo.

El fenómeno de la violencia escolar como objeto de estudio de los investigadores es relativamente nuevo, los referentes teóricos sobre este tema específico, muestran que, aunque existe una producción bibliográfica de base, la información aún no es suficiente como para contar con un corpus bibliográfico sólido y de referencia. Los conceptos que más sobresalen en los autores consultados por estas investigaciones son los de conflicto, maltrato, intimidación, convivencia, representación social, educación para la paz, gestión educativa, agresión, manejo de emociones, clima escolar y organización escolar.

Las investigaciones orientadas al fenómeno de la violencia escolar muestran un gran uso de los métodos de las ciencias sociales. La orientación metodológica de la mayoría de los trabajos de investigación está ubicada en una perspectiva cualitativa, prevaleciendo los de enfoque etnográfico, investigación social participativa o investigación acción participación, histórico – hermenéutico y descriptivo. Sin embargo, algunas de estas investigaciones emplean métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa (mixtos). Las investigaciones que aplican solo el enfoque cuantitativo se apoyan en el método descriptivo y correlacional, usando para sus análisis software especializado para el tratamiento de datos estadísticos.

En el análisis de las diferentes investigaciones se notó una pobre participación por parte de los padres de familia. Esto puede obedecer a la indiferencia que aun se

tiene sobre este fenómeno o a la noción que los padres de familia no puedan aportar de manera trascendental.

5. RECOMENDACIONES

- El fenómeno de violencia escolar requiere para su comprensión estudios de tipo cualitativo y cuantitativo. Hasta la fecha, las cifras con las que se cuenta para entender el problema son insuficientes, lo que ha impedido dar cuenta de su magnitud. Por tanto urge la realización de investigaciones de tipo cuantitativo, así como cualitativo.
- Es importante recordar que algunos colegios se encuentran desde hace varios años en campaña por la buena convivencia, esta circunstancia debe ser tomada en cuenta para posibles investigaciones futuras que se basen en la comparación de resultados.
- La violencia escolar desborda en ocasiones el ámbito puramente educativo, y requiere para su correcta comprensión el conocimiento de circunstancias y situaciones ajenas a las escolares y la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas para su adecuada resolución.
- Evidentemente la relación entre muchos supuestos de violencia escolar y las circunstancias familiares y socioeconómicas de los estudiantes apunta hacia la imprescindible coordinación de las intervenciones educativas y sociales tanto de las administraciones competentes como de las familias en su propio ámbito. Es necesario facilitar a éstas apoyo profesional adecuado y orientación psicológica y pedagógica.

- La educación del ciudadano no puede ser responsabilidad exclusiva del sector educativo, debido a que deben colaborar la familia, los medios de comunicación, incluidos los canales tradicionales de transmisión y el mundo del trabajo. Por lo tanto, es importante la intervención directa de ellos, dicha intervención podría ser una contribución interesante para futuras investigaciones.
- Las relaciones interpersonales, las formas y medios de comunicación, el manejo de los conflictos y de las relaciones de autoridad y poder en la escuela, la necesidad inmediata de capacitar a toda la comunidad educativa en resolución de conflictos y en la formación de educación para la paz, el rol social de los actores del contexto escolar en la atención y prevención de los problemas sociales y psicosociales; y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y su relación con el desarrollo de sus pensamientos, son temas que inciden en la educación, el conocimiento y la cultura, que merecen una investigación más profunda.
- La colaboración de las familias con los centros educativos para la prevención de la violencia escolar, resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. También la adopción de estructuras cooperativas y el empleo de técnicas participativas son rasgos metodológicos que, según apunta la experiencia obtenida en otros países, contribuyen a que los estudiantes aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros y, en consecuencia, a erradicar la violencia en las relaciones entre estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.
- La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y

de las destrezas sociales, constituyen formulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar.

- Se debe promover la generación de redes de instituciones y maestros que permitan el diálogo de saberes que permita socializar experiencias que permitan comprender mejor la problemática de la violencia escolar y las posibles alternativas de solución, tanto desde el enfoque de la educación como desde enfoques interdisciplinarios. *“Conceptualmente es necesario generar el cambio de: la agresión al conflicto, del conflicto a la conciliación, de la conciliación a la autoestima, de la autoestima a la norma, de la norma a la tolerancia, el respeto, la concertación y la conciliación; de la tolerancia y el respeto a la convivencia”* (Mora, 2009, Pág. 40).

BIBLIOGRAFIA

Abramovay, Miriam (2005). *"Violencia en las Escuelas: Un Gran Desafío"*. Revista Iberoamericana de Educación. N°38. Mayo – Agosto de 2005.

Aranciaga, María del Rosario (2003). *"Violencia Social y Escolar"*.

Bobbio, N. y Bovero, M. (1984). *"Origen y fundamento del poder"*. Enlace Grijalbo. México.

Cajiao, Francisco (1999). *"Maltrato, Violencia y Estructura Escolar"*. Instituto para la Investigacion Educativa y el Desarrollo Pedagogico. IDEP.

Canter, L. y Petersen, K. (1995). *"Teaching Students to Get Along"*. Canter and Associates, Inc. Santa Monica. California.

Cascón Soriano, Paco (2000). *"Educar en y para el Conflicto"*. Texto de la UNESCO.

Cerezo Ramírez, Fuensanta (1997). *"Conductas Agresivas en la Edad Escolar"*. Editorial Piramide. Madrid España.

_____ (2006). *"La Violencia en las Aulas"*. Editorial Piramide. Madrid. España.

_____ (2007). *“La Violencia Escolar: Propuesta para la Intervención Eficaz”*. Observatorio de la Convivencia Escolar. Jornadas sobre Conflictos y Convivencia en los Centros Escolares. Murcia 26, 27, 28 de Abril de 2007.

Chaux, Enrique (2003). *“Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia”*. Revista de Estudios Sociales. N° 15. Junio de 2003. Págs. 47 - 58.

Chiavenato, I. (2007). *“Administración de recursos Humanos, el Capital Humano de las Organizaciones”*. Editorial McGraw – Hill. México.

Ciscar, C y Uria, M. (1988). *“Organización Escolar y Acción Directiva”*. Madrid. España.

Crick, N. y Casas. J.K. (1997). *“Relational and Overt Aggression in Preschool”*. Developmental Psychology. Volumen 33. N° 4. Págs. 579 – 588.

Crick, N. y Dodge, K.A. (1994). *“A Review and Reformulation of Social Information – Processing Mechanisms in Children’s Social Adjustment”*. Psychological Bulletin. N° 115. Págs. 74 - 101.

Cullen, Carlos (1997). *“Crítica de las Razones de Educar”*. Capítulo I. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

De Zubiria Samper, Julian (sf). *“La Violencia en los Colegios de Bogotá”*. Extraído el 3 de marzo de 2010 desde http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogot%C3%A1.pdf

Díaz Aguado, María José (2003). *“Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia”*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. España.

García Requena, F. (1997). *“Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos”*. Ediciones Aljibe. Archidona. Malaga.

Gonzalez, E. (1995). *“Manual sobre participación y organización para la gestión local”*. Foro Nacional por Colombia Regional Valle del Cauca.

Hoyos Botero, Consuelo (2000). *“Un Modelo para Investigación Documental”*. Librería Señal Editora. Medellín. Colombia.

Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Schamun, V. (2004). *“Representaciones Sobre el Maltrato entre Iguales en Niñas y Niños Escolarizados de 9, 11 y 13 Años de Nivel Socioeconómico Alto y Bajo de la Ciudad de Barraquilla (Colombia)”*. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (1999). *“Violencia en la Escuela”*. Colección Vida de Maestro. Bogotá D.C. Colombia.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1995). *“Teaching Students to be Peacemakers”*. Interaction Book Company. Minnesota.

Jhonson, David (1999). *“Como Reducir la Violencia en las Escuelas”*. Editorial PAIDOS. Buenos Aires. Argentina.

Kreidler, W.J. (1984). *“Creative Conflict Resolution”*. Foresman and Company. Illinois: Scott.

Makinistian, Rubén León (1996). "Ideas de la Materia. Comunicación Humana y Sistemas Humanos". Sociedad Editorial. Rosario.

Mendoza, P. R. (2006). *"Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Diferencias y Limitaciones"*. Trabajo de Grado. Universidad de Piura. Piura.

Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco (2004). *"Manual de Paz y Conflictos"*. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Granada. España.

Moreno, Heladio (2008). *"Disciplina, Convivencia y Violencia Escolar"*. Bogotá. Colombia.

Olweus, Dan., Solberg, ME y Endresen IM. (2007). *"Bullies and victims at school: are they the same pupils?"*. Br J Educ Psychol.

Olweus, Dan (1998). *"Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares"*. Ediciones Morata. Madrid. España.

Palacios, Jesús (1997). *"La Cuestión Escolar"*. Fontamara. México.

Prieto, G. M. (2005). *"Violencia Escolar y Vida Cotidiana en la Escuela Secundaria"*. Revista Mejicana de Investigación Educativa. Volumen 10. N° 2. Págs. 1005 - 1026.

Proyecto Educativo Institucional (2008). Maestría en Desarrollo Educativo Social. Convenio UPN – CINDE. Bogotá. Colombia.

Robbins, S. (1994). *“Comportamiento Organizacional: Conceptos, Controversias y Aplicaciones”*. Editorial Prentice Hall. México.

Rodriguez, Nora (2004). *“Guerra en las Aulas. Como Tratar a los Chicos Violentos y a los que Sufren sus Abusos”*. Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires. Argentina.

Roldán Valencia, Ismael (1999). *“Violencia y Autoridad en Colombia”*. En: *“Violencia y Trauma. Aspectos Biológicos, Psicológicos y Sociales”*. Memorias del VII Simposio Internacional de Actualizaciones en Psiquiatría. Universidad El Bosque. Bogotá. Colombia.

Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. J.M. (1997). *“Peer Networks and Bullying in Schools”*. Scandinavian Journal of Psychology. N° 38. Págs. 304 – 312.

Santos Guerra, M. A. (2003). *“Aprender a Convivir en la Escuela”*. Madrid. España.

Save The Children (2003). *“Violencia Contra la Niñez”*. Documento borrador preparatorio reunión subregional. Bogotá.

Secretaría Regional de América Latina (2006). *“La violencia contra niños, niñas y adolescentes”*. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas: Master Litho S.A.

Souza, M. (sf). *“El estado del arte”*. Extraído el 25 de agosto de 2009, desde http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte_silvina_souza.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO PARA RECOLECCION DE DATOS

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA			
Titulo			
Autor (es)			
Universidad			
Año de aprobación			
2. ASUNTO INVESTIGADO			
Tema			
Subtema			
Problema			
3. DELIMITACION CONTEXTUAL			
Espacial (lugar)			
Temporal			
Sujetos investigados			
4. PROPÓSITO			
Objetivo general			
Objetivos específicos			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico			
Técnicas			
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional

6. ENFOQUE TEORICO
Referentes teóricos
Conceptos principales
Hipótesis
7. RESULTADOS
Conclusiones
Recomendaciones
8. OBSERVACIONES
Comentarios
Anexos

ANEXO 2. FICHAS DE RECOLECCION DE DATOS

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 1

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	La escuela rural y los jóvenes: entre la modernidad y la violencia.
Autor (es)	Alba Lucy Guerrero Díaz
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE
Año de aprobación	1998
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Escuela Rural y Violencia Social.
Subtema	Modernidad, jóvenes, cultura escolar y rural.
Problema	
La investigación plantea el problema de la situación de la escuela rural y los jóvenes en contextos afectados por la violencia social y sus factores, como la pobreza, el conflicto armado, el narcotráfico, el proceso de urbanización. Al interior de la escuela plantea la incidencia de estos problemas sociales en la cultura escolar de los actores protagonistas de la escuela.	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Instituto Técnico Agrícola "La Holanda" en Granada (Meta), La Concentración de Desarrollo Rural de San Vicente de Chucurí (Santander) y El Hogar Juvenil Campesino en Canaguaro (Meta).
Temporal	1997 – 1998
Sujetos investigados	Las instituciones seleccionadas para este estudio se encuentran ubicadas en zonas afectadas por la violencia, con poco desarrollo regional y con índices significativos de pobreza y abandono del Estado.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Repensar la situación de la escuela rural y los jóvenes en contextos afectados por la violencia social y por el proceso de urbanización, explorando los elementos que intervienen en esta dinámica a través de una reflexión sobre los discursos de los actores sociales involucrados, para construir nuevas alternativas acordes a sus propias realidades.	
Objetivos específicos	
1. Analizar la condición económica, social y cultural de las regiones en las que se encuentran las instituciones educativas. 2. Comprender como inciden en la historia, proyecto educativo institucional,	

currículo y filosofía de cada una de las de cada una de las instituciones, el contexto socio - económico de la región. 3. Identificar cuáles son las perspectivas del proyecto y sentido de vida de vida de los jóvenes pertenecientes a las instituciones educativas.	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Cualitativa – etnográfica, busca la reconstrucción de un texto social, que explícita la intencionalidad de comunicación de los actores sociales en sus vivencias y que por tanto mantiene un interés comprensivo, fundamentado en la interpretación para acceder a los diversos mundos simbólicos. En este sentido, el discurso producto de la investigación parte de la vivencia cotidiana de los actores sociales, de su percepción de la violencia, del papel de la escuela y de su propia red de relaciones sociales. Su validez depende entonces de la confrontación de la experiencia con los discursos particulares y universales y de la relación entre el problema de investigación, el contexto y los intereses del investigador.
Técnicas	1. Entrevistas semi – estructuradas: conseguir datos más focalizados sobre aspectos concretos y entrevistas no estructuradas que permitan explorar temáticas para recuperar elementos de la realidad particular de los actores sociales. 2. Grupos focales: se desarrollaron con base en una discusión informal libre y estructurada, entre seis y diez personas y se repitieron con varios grupos similares con el objetivo de que las discusiones revelaran algo nuevo y pertinente para la investigación. Esta herramienta facilitó la interacción entre los miembros del grupo, generando respuestas abiertas y el aporte de ideas nuevas. Además se obtuvo un conocimiento directo de los comportamientos, actitudes, lenguaje y percepciones de los participantes. 3. Observación focalizada: - Diario de Campo, en el que se consignó la descripción detallada de la realidad con apreciaciones personales, sentimientos, opiniones y reacciones, acompañadas de una

	simultánea interpretación que permitió ir construyendo miradas comprensivas de esta realidad.		
	- Materiales escritos, en los que se presentan relatos sobre la cotidianidad de algunos de los protagonistas. Esta información fue recolectada por maestros de las instituciones, quienes participaron activamente elaborando informes preliminares sobre su proceso de recolección de la información.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Las fuentes de la investigación fueron interpretadas y analizadas a la luz de una confrontación teórica con investigaciones en educación rural y con jóvenes, como son las elaboradas por Rodrigo Parra Sandoval y Marina Camargo Abello. 2. Para contribuir a la comprensión de fenómenos como la modernidad se remitió a los trabajos realizados por Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Cruz Kronfly, Fernando Viviescas y Fabio Giraldo; paralelamente y para iluminar el análisis de lo que concierne a la situación de violencia social de estas regiones la investigadora se remitió a autores como Libardo Sarmiento Anzola, Darío Restrepo y Fabio Velázquez.			
Conceptos principales			
1. Se presentan algunos de los referentes epistemológicos y metodológicos que orientan el desarrollo de la investigación. 2. Presenta el capítulo titulado "La Escuela y su Relato", que incluye la presentación y descripción general de las experiencias de educación rural, las cuales son interpretadas desde la dinámica de su propio contexto y no en relación con otras instituciones rurales. La recuperación de los relatos de estas escuelas muestra los diferentes matices que adquieren las dinámicas sociales y pedagógicas cuando son tocadas por fenómenos estructurales como la violencia y la urbanización y la manera tan particular como los grupos humanos van tejiendo sus proyectos sociales. 3. Una tercera parte está constituida por el ensayo de carácter interpretativo: "La Escuela Rural y los Jóvenes en un Mundo de Indefiniciones y Complejidades", en el que se presenta una aproximación comprensiva sobre la situación de la educación rural y de los jóvenes respecto a fenómenos como la violencia y el desarrollo regional y su incidencia en la cultura escolar.			

4. Finalmente se presentan algunas conclusiones y posibles alternativas construidas a partir de las interpretaciones y reflexiones desarrolladas en el estudio.
Hipótesis
No reporta
7. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“El mundo rural se convirtió en la periferia del mundo moderno y urbano. La presencia del Estado ha sido cada vez más precaria, lo que ha permitido el desarrollo de poderes locales representados por gamonales políticos, terratenientes, paramilitares, grupos guerrilleros y la aparición de los cultivos ilícitos. El mundo rural colombiano es hoy el escenario de varias guerras”</i> (Guerrero, 1998, Pág. 5). 2. <i>“La escuela ubicada en contextos rurales no ha escapado al impacto de los fenómenos macro sociales que ha experimentado el país desde la segunda mitad del siglo XX como la modernización, la urbanización, la violencia, los desplazados y la globalización de la economía, entre otros. La capacidad de reacción de la escuela en estos contextos no ha sido acorde con la velocidad de los cambios operados en el exterior, por tanto, su proyecto educativo resulta ser disonante con relación a las expectativas de la comunidad y especialmente de los jóvenes. La institución escolar transita por circunstancias difíciles en el despojo, la privación cultural y económica y el mundo simbólico del joven se ha transformado, él no se siente identificado con el campo porque lo percibe atrasado frente a sus expectativas, pero tampoco se siente preparado para enfrentar la realidad urbana”</i> (Guerrero, 1998, Pág. 5). 3. <i>“Esta situación demanda escuelas organizadas de manera flexible, con capacidad de transformación permanente y simultánea en diversos componentes del proyecto educativo porque los jóvenes quieren salir del campo, definitivamente en el campo no observan ninguna posibilidad de desarrollo y tampoco cuentan con las condiciones para hacerlo. La escuela debe desarrollar un proyecto educativo social que considere la reflexión sobre el sujeto, la educación, la cultura, el aprendizaje, la participación y la productividad, lograr la apertura y la incorporación de procesos innovadores en áreas que van más allá de lo estrictamente pedagógico”</i> (Guerrero, 1998, Pág. 5). 4. <i>“Sin embargo, la escuela rural no es un ente estático en el tiempo y el espacio sino que se transforma de manera permanente en una compleja red de relaciones. En este sentido no se puede hablar de un concepto tipo de educación rural, la naturaleza y las prácticas pedagógicas no sólo están determinadas por factores internos de las concepciones educativas y pedagógicas, sino que el medio contribuye a configurar estilos pedagógicos</i>

y propuestas educativas. Desde esta perspectiva no se puede esperar que la cualificación de la Educación sea una tarea exclusiva de las instituciones educativas como tampoco que sólo desde la escuela se va lograr transformar la sociedad y la situación de desarrollo de una región. Lo que se requiere es enmarcar la problemática en un contexto más amplio que integre el problema de la educación a la estructura económica y social de la región, y en general del país” (Guerrero, 1998, Pág. 148).

Recomendaciones

1. *“La situación por la que atraviesa la educación campesina es muy compleja. Se ha encontrado que se ve afectada por fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos muy diversos y que la escuela es una de las estructuras afectadas por esta realidad social, pero no la única. Desde esta perspectiva no se puede esperar que la cualificación de la Educación sea una tarea exclusiva de las instituciones educativas como tampoco que sólo desde la escuela se va a lograr transformar la sociedad y la situación de desarrollo de una región. Lo que se requiere es **enmarcar** la problemática en un contexto más amplio que integre el problema de la educación a la estructura económica y social de la región, y en general del país” (Guerrero, 1998, Pág. 155).*
2. *“Un proceso de reestructuración de la educación rural requiere pensar alternativamente en otro tipo de cambios fundamentales, como la creación de una infraestructura regional que favorezca el crecimiento económico a través de la construcción de vías de acceso y el mejoramiento del sistema de transporte que saquen del aislamiento a las poblaciones y que favorezcan la comercialización de los productos producidos en el campo” (Guerrero, 1998, Pág. 155).*
3. *“El fortalecimiento de la presencia de instituciones oficiales y privadas que contribuyen a superar el aislamiento y la soledad en que se encuentra sumergida la Escuela Rural es una tarea fundamental, de igual manera el fortalecimiento de la gestión administrativa, como parte fundamental de la propuesta pedagógica posibilita el desarrollo de la institución en su dinámica interna y genera un ambiente propicio para la reflexión de su quehacer y de relación con el contexto, proyectándose en la realidad local” (Guerrero, 1998, Pág. 155).*
4. *“En gestión las directivas deberían actuar como gerentes de empresas productivas, sin descuidar la formación integral de sus estudiantes. La capacidad de gestión optimiza las oportunidades comerciales permitiendo el autosostenimiento financiero y por ende la autonomía administrativa y de recursos” (Guerrero, 1998, Pág. 156).*
5. *“En cultura escolar es fundamental que los proyectos educativos reconozcan el contexto regional y sus posibilidades tanto productivas como sociales. Se debe entender lo educativo como un proyecto en permanente*

construcción y no como un marco referencial determinado. Por tanto es necesario diseñar un currículo que tenga en cuenta las condiciones internas de los estudiantes ya que la desintegración social del ser humano está produciendo efectos devastadores. Un programa educativo que tiene un fin social definido y explícito, crea un ambiente radicalmente diferente del que existe en la mayoría de los sistemas educativos” (Guerrero, 1998, Pág. 157).

6. *“Es fundamental incorporar elementos de la modernidad a la concepción educativa, especialmente al conocimiento ofrecido en el área técnica agropecuaria, para que ésta responda a las expectativas de vida moderna, a que los jóvenes campesinos de hoy se ven abocados. De este modo, se debe incorporar la productividad como elemento fundamental en el desarrollo de proyectos pedagógicos para ofrecer elementos útiles para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Esto implica desarrollar un componente investigativo para estimular y diversificar la producción y generar estrategias de tecnificación y mercadeo que favorezcan la comercialización de los productos”* (Guerrero, 1998, Pág. 157).
7. *“Replantear el papel del maestro rural tradicional, a quién se le asignó un papel protagónico en la solución de problemas comunitarios, que desborda sus posibilidades en la situación actual del contexto rural, más particularmente en zonas de conflicto. Desde esta perspectiva, es necesario que la escuela comparta esta responsabilidad con la comunidad, lo que requiere plantear un proceso de formación que vincule a todos los actores de la sociedad rural, para fortalecer los procesos de organización locales y contribuir al desarrollo de una sociedad democrática”* (Guerrero, 1998, Pág. 158).
8. *“Es necesaria la estructuración de Proyectos Educativos Institucionales (PEÍ), que reconozcan la realidad local y regional del contexto en que se ubica la institución, sin perder de vista el acelerado proceso de transformación del contexto global. Así mismo, utilizar el PEÍ como recurso para articular las áreas fundamentales del conocimiento con el área técnica agropecuaria para construir una propuesta educativa integral con un énfasis en la creatividad, en la participación activa y en la producción del conocimiento, de modo que ofrezca herramientas prácticas para el desenvolvimiento de los jóvenes en contextos diversos”* (Guerrero, 1998, Pág. 158).
9. *“Construir un proyecto educativo acorde con las expectativas y necesidades de los estudiantes y con el contexto regional más la flexibilidad y la capacidad de adaptación, permitirían conjugar los saberes locales con propuestas pedagógicas más modernas, especialmente en el área técnica agropecuaria. De este modo se contribuiría a modernizar la visión de mundo*

- de los estudiantes incorporando una mentalidad productiva desde la perspectiva de su cultura local” (Guerrero, 1998, Pág. 159).
10. *“Incorporar elementos modernizantes en la organización social de la escuela, es decir, pasar a la democratización de los mecanismos de poder, a nuevas formas de participación, a la creación de una pedagogía para la solución de conflictos, de manera que la práctica cotidiana lleve a la generación de valores contemporáneos de convivencia y a la formación de ciudadanos para una sociedad democrática”* (Guerrero, 1998, Pág. 159).
 11. *“El reto de una propuesta pedagógica en los contextos afectados por el fenómeno de la violencia, sería la articulación de un proyecto social que responda a la realidad local y global, incorporando elementos de reflexión que les permita comprender el mundo de violencia con un proyecto de desarrollo en tecnología agropecuaria para que la opción de vida en el campo sea retribuida tanto económica como socialmente”* (Guerrero, 1998, Pág. 159).
 12. *“Modernizar las instituciones en relación con la Gestión administrativa, a través de:*
 - a. *El fortalecimiento de vínculos interinstitucionales que les permita racionalizar recursos.*
 - b. *Iniciar un proceso de reestructuración administrativa, de tal manera que permita superar las prácticas administrativas rígidas para dar inicio a un estilo administrativo más democrático y eficaz, tanto en el área académica como en el área técnica, que responda a las demandas de la comunidad educativa y por ende a la prestación de un servicio de calidad”* (Guerrero, 1998, Pág. 159).
 13. *“Iniciar la construcción de una auténtica comunidad educativa, es en la que participan los padres de familia, los exalumnos, los alumnos y los representantes del sector productivo, actores que tradicionalmente han estado marginados. En general, permitir la participación de todos aquellos que tengan vínculos directos con la institución”* (Guerrero, 1998, Pág. 160).
 14. *“Se hace necesario sensibilizar a los directivos docentes, a los docentes y a los funcionarios administrativos mediante procesos de formación y reflexión permanente, para generar cambios de actitud y de concepción frente al respeto, la participación y la convivencia democrática. De igual manera los padres de familia y los estudiantes necesitan capacitarse, reflexionar sobre formas de participación y conocer las normas legales que respaldan el mandato por la democracia”* (Guerrero, 1998, Pág. 160).
 15. *“El PEÍ como construcción social demanda replantear el concepto tan empobrecido que se tiene de sujeto, educación, cultura, aprendizaje, participación y productividad. Esto significa una profunda reflexión y transformación que contribuya a generar cambios de mentalidad y de actitud de los directivos docentes, de los docentes y administrativos”*

(Guerrero, 1998, Pág. 160).

16. *“La propuesta curricular debe expresar un proceso que permita la articulación de las áreas académica y técnica y una concepción integral de formación que propenda por el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes; por otra parte, debe brindar elementos conceptuales y metodológicos en el área técnica, de tal manera que los estudiantes vean en su formación una opción para el trabajo”* (Guerrero, 1998, Pág. 160).
17. *“Se requiere la participación de agentes educativos cualificados. Para ello se hace necesario desarrollar procesos permanentes de formación y capacitación a docentes en las diferentes áreas del saber incluyendo componentes investigativos, de innovación y actualización teniendo en cuenta los requerimientos académicos y culturales de las instituciones”* (Guerrero, 1998, Pág. 160).
18. *“Es conveniente generar un proceso de acompañamiento sistemático a las instituciones que se encuentran en situación crítica. Dicho acompañamiento debe realizarse como proceso continuo para construir proyectos educativos viables y acordes a las características y a las condiciones de la región. Esto porque se pudo observar que la elaboración del PEÍ responde más a los requerimientos formales de la Ley, que a una reflexión pedagógica concertada sobre la vida escolar”* (Guerrero, 1998, Pág. 160).
19. *“Se evidencia el abandono en que se encuentran las instituciones de educación rural por parte del Estado, y la falta de incentivos y de condiciones de vida deseables para los docentes, lo que ha generado en muchos casos desesperanza y desvalorización de su rol. No obstante, la actitud paternalista agrava dicha situación al no permitir a la institución visualizar los recursos existentes en su entorno por esperar “ayudas” que muy probablemente tampoco solucionarán sus problemáticas. En este sentido todo apoyo logístico y de recursos debe responder a un proyecto educativo planeado e incluir un proceso de seguimiento para manejo y racionalización de recursos. Por su parte las instituciones no pueden limitarse a depender del apoyo del Estado exclusivamente. De este modo sería importante considerar lo siguiente:*
 - a. *Fomentar la apropiación del PEÍ por parte de la comunidad educativa como base para lograr un manejo comunitario de la educación. La utilización de elementos de la tecnología adecuándolos al medio y retomando el saber tradicional.*
 - b. *Propender por la estructuración de proyectos productivos y sociales, desarrollando: la habilidad para gestionar y establecer convenios interinstitucionales, la flexibilidad curricular para el manejo del tiempo escolar teniendo en cuenta los ciclos de los cultivos en la región, la participación de la comunidad en la construcción del PEÍ, la articulación entre el área técnica y la académica y la visión empresarial con que*

forman a sus estudiantes” (Guerrero, 1998, Pág. 160).

20. *“Actualmente la escuela rural enfrenta múltiples desafíos. Exige escuelas organizadas de manera flexible, con capacidad de transformación permanente y simultánea en diversos componentes del proyecto educativo porque los jóvenes quieren salir del campo, definitivamente en el campo no observan ninguna posibilidad de desarrollo y tampoco cuentan con las condiciones para hacerlo. La escuela debe lograr la apertura y la incorporación de procesos innovativos en áreas que van más allá de lo estrictamente pedagógico, como comercialización de productos, financiación a través de créditos a proyectos productivos de los estudiantes, procesos gerenciales, etc. Escuelas con mentalidad empresarial que aprovechen eficazmente los apoyos interinstitucionales potenciando el impacto de la escuela en desarrollo comunitario elevando el nivel de vida de los estudiantes y sus familias” (Guerrero, 1998, Pág. 161).*
21. *“El servicio de internado se constituye en una estrategia de solución para los jóvenes campesinos que habitan zonas apartadas y afectadas por el fenómeno de la violencia” (Guerrero, 1998, Pág. 161).*
22. *“Es necesario acceder a las sensibilidades juveniles e identificar las transformaciones culturales que viven los jóvenes campesinos. Para los jóvenes en estos contextos sería atractivo por una parte vivir la experiencia cotidiana de la democracia a través de una pedagogía de la participación, la resolución de conflictos y la libertad de expresión entre otros elementos y por otra parte acceder al mundo de la informática, la tecnología y las comunicaciones. Estas ofertas educativas brindan al joven campesino la posibilidad de entrar en contacto con experiencias pedagógicas modernas y los pone a tono con las exigencias del mundo moderno” (Guerrero, 1998, Pág. 161).*
23. *“La escuela como institución social necesita una reflexión urgente para reconstruir su sentido en los contextos de violencia. La reflexión pedagógica del conflicto desarrollada en el Hogar Campesino de Canaguaro, evidencia que esta dinámica ha permitido a las jóvenes estudiantes reconocerse como sujetos sociales constructoras de su propio destino” (Guerrero, 1998, Pág. 161).*

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. Se asume como presupuesto que los individuos construyen su realidad de manera individual y diferenciada, reconociéndose así una subjetividad básica importante resultante de la socialización e interacción en contextos particulares y haciéndose necesario, desde esa óptica, rescatar la multiplicidad de formas en que se construye una realidad social; es una realidad subjetiva que interesa rescatarla desde allí. De este modo el esfuerzo por problematizar esta realidad particular se ha fundamentado en

el respeto, el reconocimiento y la valoración de los demás, de sus formas de pensar y actuar y de su cultura propia. 2. Por otra parte, es importante reconocer que el fenómeno a estudiar hace parte de una realidad compleja, se pretende hablar de un fenómeno visto como parte de una totalidad. 3. La lectura de éste trabajo permite ver la unidad de la relación sociedad – escuela. Asumir esta relación como un todo, nos ayuda a comprender mejor la incidencia de las problemáticas sociales al interior de la escuela. Cuando la investigación plantea específicamente el contexto rural, nos remite a problemáticas específicas como el abandono del estado, el narcotráfico, la pobreza, el conflicto armado, entre muchas otras, inciden de una u otra manera en el desarrollo y crecimiento de la escuela como institución. No es posible estudiar los problemas de la escuela sin enmarcarlas en contextos más amplios que permitan la reflexión de los contextos socio - culturales. Por tanto, las transformaciones desde la escuela, gestión escolar o curricular no son suficientes si no existe a la par un marco de desarrollo regional que le permita a la escuela proyectarse no solo como propuesta educativa, sino que se convierta en parte importante de desarrollo sociocultural.
Anexos
No reporta

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 2

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Aproximación a la opinión y percepción que tiene los niños y niñas desplazados por la violencia sobre el clima escolar, en la ciudad de Tunja.
Autor (es)	Ana Victoria Blanco Avella
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2004
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Clima escolar.
Subtema	Desplazamiento, participación.
Problema	
El conflicto armado que se desarrolla en Colombia tiene como una de sus más dramáticas consecuencias el desplazamiento de grandes masas de población. Los niños y niñas son uno de los grupos más afectados por esta situación. La escolarización es un factor crítico para la adaptación a nuevas circunstancias, sin embargo diversos estudios (UNICEF 2003) señalan que con frecuencia los niños y niñas desplazados no se encuentran escolarizados o que aquellos que lograron inclusión en el sistema educativo no son aceptados totalmente por su grupo de pares y profesores. 1. ¿Cuál es la opinión y percepción que tienen los niños y las niñas desplazados por la violencia con respecto al clima escolar?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón (Sede el Carmen), Colegio Centro Juvenil Emiliani, Colegio Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón (Sede San Ignacio), Colegio INEM Carlos Arturo, Colegio Gran Colombia y Colegio Las Américas de la ciudad de Tunja.
Temporal	2004
Sujetos investigados	33 niños y niñas desplazados, en edades comprendidas entre 7 y 16 años, escolarizados en colegios municipales.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Conocer la opinión y percepción, que tienen los niños y niñas desplazados por la violencia, sobre el clima escolar al interior de las instituciones educativas de la ciudad de Tunja, con el propósito de fortalecer un espacio para su expresión y participación.	
Objetivos específicos	

1. Conocer la percepción de los niños y niñas desplazados por la violencia sobre las dimensiones que componen el clima escolar (sistema social, ecológico, social y médico) de las entidades educativas a las que pertenecen, en la ciudad de Tunja. 2. Realizar una revisión de las propuestas actuales de participación de la niñez con miras a formular una propuesta que mejore el clima escolar de las instituciones educativas de Tunja que han acogido a niños y niñas desplazadas por la violencia. 3. Establecer recomendaciones sobre inclusión participativa de niños y niñas desplazados por la violencia que favorezca el buen clima escolar en las instituciones educativas.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cuantitativo de tipo descriptivo exploratorio de corte transversal el cual tuvo una segunda etapa en la que se efectuaron correlaciones entre las respuestas a las preguntas del instrumento.	
Técnicas		Para la elaboración del instrumento se utilizó la siguiente metodología: Se identificaron los agentes o factores que componen el clima escolar, teniendo en cuenta los aspectos que menciona Anderson (2002), los cuales abarcan cuatro factores, a saber: la dimensión de sistemas sociales, la dimensión ecológica, la dimensión social y la dimensión medio. Con la colaboración de dos expertos se construyeron los distintos ítems del cuestionario de manera que respondieran a los cuatro factores mencionados, y se definió su medición a través de una escala liker . Mediante el software "The System Correlation Análisis - SAS" se tabularon los datos del cuestionario y se clasificaron según cada uno de los factores, edades y sexo. De la misma manera se correlacionaron entre si los cuatro factores del clima escolar.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Para la problemática del desplazamiento en Colombia, se basa en los informes oficiales del CODHES (Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento), Centro de investigaciones para el desarrollo de la U.N.			

Secretariado Nacional de Pastoral Social y Red de Solidaridad social. 2. Para el tema de clima escolar, los referentes teóricos utilizados son Miriam Ponce y Arturo Miranda, Pilar Domínguez R. y Luz Perez S. 3. Para el tema de participación escolar, toma como referentes los trabajos de Cecilio Adorna, Peter Crowley, María Inés Cuadros, Angel Gaitán, Humberto Rojas, Roger Hart, e informes y publicaciones oficiales de UNICEF y Save The Children.
Conceptos principales 1. Se entiende por <i>desplazado</i> toda persona o grupo de personas que al percibir que su vida, su seguridad, su integridad física o su libertad están amenazadas por el conflicto armado interno, violencia generalizada, disturbios, terrorismo, violación masiva de los Derechos Humanos, violación del Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias que hayan perturbado el orden público, se han visto obligadas a salir de su localidad de residencia o de sus actividades habituales y buscar alternativas de vida en otras partes del territorio nacional (Secretariado Nacional de Pastoral Social, 1998). Dicho Secretariado menciona que hay 5 elementos para ser catalogado como desplazado, a saber: - Haber percibido que algo podía suceder. - Presencia de peligro para su vida, integridad física o libertad. - Existencia de una amenaza real como conflicto interno o disturbio. - Haber salido contra su voluntad de su lugar habitual de residencia. - Haber quedado en un lugar dentro de Colombia. 2. El <i>emigrante</i> se moviliza por su propia voluntad, y va en busca de mejoramiento económico; el <i>refugiado</i> sale del perímetro de la Nación por las mismas causas que el desplazado; el <i>exiliado</i> tiene una pena impuesta por el gobierno o la persona se la impone porque no está de acuerdo con un gobierno. 3. El <i>clima</i> está constituido por una serie de componentes, los cuales frecuentemente se presentan interrelacionados. El menor o mayor efecto en que incide el clima sobre el comportamiento de los individuos viene condicionado por el nivel de conciencia que tengan sobre las presiones, los diversos miembros, las propiedades del sistema y el modo de coorientación hacia la percepción del clima de los otros. A grandes rasgos, el clima debe basarse en una buena comunicación y en un alto nivel de participación. El <i>clima escolar</i> hace referencia, a la calidad ambiental dentro del aula y sería un compuesto de cuatro dimensiones, así: - Su <i>ecología</i>. Tiene en cuenta aspectos físicos y materiales - Su <i>medio</i>. Tiene en cuenta la dimensión social, características del individuo en el aula.

- Su *sistema social*. Tiene en cuenta relaciones de personas o grupos y su cultura.
 - La *dimensión social*. Interesada en los sistemas de creencias, valores y estructuras cognitivas.
- Se puede hablar de varios tipos de clima: abierto - cerrado, autónomo - controlador, autoritario - participativo, reproductor - innovador, etc. El clima debe tener un carácter abierto, autónomo, participativo, innovador.
4. Para el comité sobre los Derechos del Niño y para UNICEF, la *participación* es un principio rector clave, un derecho "facilitador", es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. Por consiguiente la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas.
- La CDN explica que el derecho a la participación es una libertad general que incluye: Artículo 12, garantiza el derecho a la libertad de expresión como principio general de fundamental importancia para todos los aspectos de la implementación de la CBN y para la interpretación de todos los demás artículos. En realidad constituye un valor esencial que subyace y se aplica a todos los derechos reconocidos por la Convención. Por consiguiente este valor tiene expresión en la vida escolar y en la toma de decisiones relacionadas con la escolarización. La participación es un derecho y no un deber: el niño tiene el derecho de optar entre participar y no participar. La participación implica la posibilidad de:
- Influir en las decisiones.
 - Ser consultado a propósito de las opciones posibles.
 - Participar en la toma de decisiones.
 - Comprender las consecuencias posibles de las decisiones y opiniones.

Hipótesis

El análisis correlacional partió de la hipótesis de comprender que a medida que existe mayor participación por parte de los niños y niñas en la toma de decisiones dentro del aula, aumenta la calidad del clima escolar, al igual que se encuentran directamente relacionados la ecología, factores sociales y el medio con el clima escolar en el aula.

7. RESULTADOS

Conclusiones

1. *"Entre los escolarizados, la investigación muestra que los niños y niñas consideran que tienen un clima escolar adecuado, con algunas diferencias importantes a medida que aumenta la edad y el grado escolar, ya que los niños y niñas de mayor edad consideran no son tenidos en cuenta; advirtiéndose un alto índice de deserción escolar en los grados superiores"* (Blanco, 2004, Pág. 103).
2. *"La opinión y percepción de los niños y niñas desplazados respecto a los cuatro factores que miden clima escolar fue adecuado dado que en las*

categorías "muy de acuerdo" y de "acuerdo", se obtuvo el mayor grado de respuesta; evidenciando la existencia y manifestación de creencias, valores, opiniones y percepciones positivas sobre las relaciones con sus compañeros y profesores. La forma administrativa, la posibilidad de participación de los maestros y los estudiantes en las decisiones, las formas de relación en el aula de clase entre maestro y alumno y entre los alumnos, la organización física del salón son todas manifestaciones del clima escolar" (Blanco, 2004, Pág. 103).

3. *"Aunque son niños y niñas que presentan dificultades para relacionarse, con tendencia a la introversión, aún les sostienen los principios de socialización en que han crecido y les gusta permanecer en el aula de clase, y con sus compañeros"* (Blanco, 2004, Pág. 103).
4. *"Es claro observar que el niño y la niña dentro de la institución educativa, consideran importante resolver los conflictos con los golpes, siendo también responsables los integrantes de una sociedad que tiende con preocupante frecuencia a resolver de forma violenta los conflictos ordinarios, a ejercer la justicia privada y a intimidar para imponer sus criterios"* (Blanco, 2004, Pág. 103).
5. *"Muchos niños y niñas desplazados, han enfrentado el conflicto cultural del cambio de patrones de vida de un medio rural a uno urbano. Las variaciones en la metodología de enseñanza, los materiales de aprendizaje y las relaciones entre docentes y alumnos, exigen al niño desplazado un proceso adaptativo. Evidenciando en este estudio, que la adaptación al proceso educativo por parte de los niños y niñas desplazados que logran ingresar al sistema escolar es percibido sin traumas y sin dificultades"* (Blanco, 2004, Pág. 103).
6. *"La escuela es uno de los ámbitos más importantes de socialización para el niño. Es el inmediatamente más próximo a la familia, y cumple un rol integrador en el desempeño social. Por ello, la inclusión del niño desplazado se convierte en una necesidad relevante, para evitar marginación y discriminación que afecten su sentido de pertenencia al grupo"* (Blanco, 2004, Pág. 103).
7. *"Es indispensable crear un clima de confianza, especialmente en el niño y la niña desplazado ya que debe tener un ambiente en donde no se sientan juzgado ni amenazado, una atmósfera donde todos perciban que pueden explorar las ideas que realmente piensan y no las que se sientan obligados a pensar. Sólo en un ambiente amable puede un niño o niña desplazado, plantearse cómo actuaría realmente en una situación dada, en lugar de pensar y decir cómo debería actuar. Es claro que importa saber cómo actuar, pero sólo cuando se tienen que resolver problemas con lo que se piensa en realidad, y sobre todo lo que permite desarrollar toda la capacidad de participación es cuando se reflexiona sobre las razones por*

las cuales se actúa, cuando se tiene que justificar la acción” (Blanco, 2004, Pág. 104).

8. *“Para crear un clima respetuoso y estimulante en el aula, lo primordial es permitir que los alumnos construyan su propio punto de vista y no imponer el del maestro. Es decir, confiar en que los estudiantes razonan mejor de lo que pensamos, reconociendo que ellos tienen sus propios valores” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
9. *“La propuesta es invitar a los profesores a darse cuenta de que los niños y las niñas, crean valores éticamente fuertes cuando se les permite explorar las razones que pueden tener para escoger actuar de una u otra manera, y analizar las consecuencias de su decisión. Pero la única forma de crear una relación continua, es dentro de un clima de confianza tanto en la institución como en el aula” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
10. *“De la capacidad del maestro de no emitir juicios, de interesarse realmente por lo que dicen los alumnos, de aprender a callarse en lugar de imponer su punto de vista, depende la creación del clima necesario para que cada persona pueda explorar sus verdaderas razones, ya que lo único que ven es la imagen del profesor y no la suya propia” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
11. *“Un buen clima no es aquel donde no hay discusión ni confrontación crítica, sino un clima de confianza donde las ideas propias y ajenas se pueden exponer abiertamente y discutirse con respeto auténtico y con rigor, siendo respetuoso de los diversos puntos de vista, escuchando la argumentación del otro sin la presión de ganar con respuestas verdaderas y definitivas” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
12. *“Un buen clima es el que permite dudar con libertad y honestidad, decir lo que se piensa. Por eso es importante que los maestros aprendamos a interrogar, a cuestionar, y a reflexionar” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
13. *“Es importante sentarnos a trabajar en redes, lo mismo que en equipo, escuchar al niño para construir normas y valores nuevos, sin darnos miedo de romper patrones en la Institución” (Blanco, 2004, Pág. 104).*
14. *“La praxis social exige reconocimiento y valoración de las diferencias culturales logradas a través del afecto como guía de la intervención, fortaleciendo vínculos relacionales de respeto y aceptación. Requiere por parte de los niños y niñas en situación de desplazamiento, esclarecimiento de su proyecto de vida y reconfiguración de relaciones afectivas” (Blanco, 2004, Pág. 104).*

Recomendaciones

1. *“El número de niños y en especial de niñas desplazados escolarizados es extremadamente bajo, si se le refiere a las estadísticas nacionales, departamentales y municipales de población desplazada. El sistema no los registra, probablemente no los incorpora, y al parecer hay una deserción importante que los deriva hacia el trabajo prematuro. Existe aquí entonces*

- un llamado a sacar de la invisibilidad a estos niños y niñas” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
2. *“Se deben desarrollar currículos alternativos y metodologías innovadoras de capacitación a maestros, apoyando proyectos de “educación para la vida” como lo promueve la UNICEF” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 3. *“La no participación inhibe los procesos de construcción de la conciencia y de la autonomía, los cuales son pilares para la opinión y percepción del mundo que rodea al niño y la niña” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 4. *“Se confirma lo que Humberto Rojas (1998) destaca, en especial el niño y la niña necesita acceder a la información relevante y a espacios adecuados para la toma de decisiones, tener oportunidad para hacer selecciones bien informadas, respetar sus puntos de vista aunque no se los comparta, poder opinar e influir en decisiones que afecten sus vidas, sin presionar, reprimir ni influir, para que puedan expresar sus puntos de vista con total libertad” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 5. *“La propuesta es invitar a los profesores a darse cuenta de que los niños y las niñas, crean valores éticamente fuertes cuando se les permite explorar las razones que pueden tener para escoger actuar de una u otra manera, y analizar las consecuencias de su decisión. Pero la única forma de crear una relación continua, es dentro de un clima de confianza tanto en la institución como en el aula” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 6. *“De la capacidad del maestro de no emitir juicios, de interesarse realmente por lo que dicen los alumnos, de aprender a callarse en lugar de imponer su punto de vista, depende la creación del clima necesario para que cada persona pueda explorar sus verdaderas razones, ya que lo único que ven es la imagen del profesor y no la suya propia” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 7. *“La escuela debe contar con espacios abiertos a la participación para que se promuevan procesos que coadyuven a la autonomía, a la autorregulación y a la conciencia social. Si se generan ambientes de cooperación, participación y compromiso, si se dan oportunidades para incorporar el conflicto como fundamento de formación y aprendizaje, en un proceso reflexivo lleno de sentido en su acción, orientará a cambiar o reafirmarse en su cotidianeidad y a reconstruir el tejido social, a partir de la transformación del ser humano y de su entorno, como ideal educativo” (Blanco, 2004, Pág. 105).*
 8. *“La atención integral implica la creación de condiciones que favorezcan el empoderamiento, la autonomía y la recuperación de la confianza de las personas en sí mismas y con los demás para realizar una nueva praxis social en la cual el niño y la niña sean sujeto de derechos, tenga discriminación positiva y validación propia y de las diferencias. Empoderamiento sociocultural donde haya reconocimiento de las identidades, la autoestima y la autovaloración” (Blanco, 2004, Pág. 105).*

9. *“Sólo se podrá formar un buen ciudadano si en el medio escolar se aprende a respetar la palabra y a discernir, si se asume que los gobernantes tienen responsabilidades importantes, si se propician condiciones para el ejercicio de la democracia, si se promueven procesos para el desarrollo de la autonomía, de la autorregulación y de la conciencia social, si se generan ambientes de cooperación, participación y compromiso, si se dan oportunidades para incorporar el conflicto como fundamento de formación y aprendizaje”* (Blanco, 2004, Pág. 105).

10.OBSERVACIONES

Comentarios

1. Esta investigación reafirma la hipótesis de que no se pueden estudiar los problemas de la escuela sin enmarcarla en un contexto. En este caso podemos observar, como una problemática social como lo es el desplazamiento, afecta al interior de la escuela en aspectos fundamentales como la cobertura de la población, el tipo de relaciones pedagógicas que se entretengan al interior de la escuela.
2. Estas relaciones aparecen como fundamentales para construir un adecuado clima escolar (que es un término relativamente nuevo en el estudio de la violencia escolar), especialmente las relaciones democráticas a partir de la participación de sus actores. Estas relaciones pueden ir apuntando hacia la transformación de la escuela.

Anexos

1. Mapa de situación de desplazamiento.
2. Formato de Cuestionario. RUT.
3. Instrumento de evaluación de clima escolar.
4. Análisis correlacional general.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 3

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	La intimidación escolar entre iguales en dos colegios de Bogotá.
Autor (es)	Alejandro Castillo Martínez Gilma Durán Garrido Marina Gómez Tarazona
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional-CINDE
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intimidación escolar.
Subtema	Violencia física, psicológica y social; enfoque de derechos.
Problema	
1. ¿Cómo se manifiesta la intimidación en el contexto de los colegios objeto de estudio? 2. ¿Quiénes hacen parte del fenómeno y cómo se perciben a sí mismos? 3. ¿Cuáles son las causales de la intimidación que reportan las víctimas y los agresores? 4. ¿Qué consecuencias trae este fenómeno tanto para la comunidad educativa en general como para los actores en particular?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegios distritales mixtos I.E.D Colegio Restrepo Millán y Centro Educativo Distrital Don Bosco IV Bogotá.
Temporal	2008
Sujetos investigados	Los estudiantes seleccionados pertenecen a dos colegios distritales mixtos I.E.D Colegio Restrepo Millán y Centro Educativo Distrital Don Bosco IV, con poblaciones de 1350 (jornada mañana) y 1135 (jornada única). Las encuestas se aplicaron en los grados 7º, 8º y 9º con 156 hombres y 127 mujeres.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Describir y comprender el fenómeno de la intimidación escolar o maltrato entre niños y niñas en de los grados 7º, 8º, 9º, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años en dos colegios del Distrito Capital.	
Objetivos específicos	
1. Verificar la ocurrencia del fenómeno de la intimidación escolar entre pares en dos planteles educativos de Bogotá.	

2. Caracterizar las formas como se manifiesta el fenómeno en los colegios seleccionados y las causas que lo generan. 3. Caracterizar a las personas que hacen parte del fenómeno en los colegios seleccionados y su forma de percibirlo. 4. Describir las causas y consecuencias de la intimidación escolar, a partir de los comportamientos, reacciones y sentimientos que expresan las víctimas, agresores y testigos.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Mixto.	
Técnicas		1. Encuestas. 2. Entrevistas en profundidad – diseño etnográfico.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Epistemológicamente la investigación se sitúa desde el enfoque de derechos. Para ello se basa en la Convención de los Derechos del Niño, reconociendo el problema de la intimidación como una vulneración a los derechos de los niños. En este sentido, también toma como referencia el Código Colombiano de Infancia y Adolescencia, al igual que el estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia y los niños e informes de la Organización Mundial de la Salud OMS, UNESCO y UNICEF. 2. Teóricamente, la investigadora se apoya en los planteamientos de (Olweus, 1993; Ortega, 1994; Defensor del Pueblo de España, 1999; Cerezo y Ato, 2005, Farrington, 2005; Avilés y Monjas, 2005, Enrique Chaux, Isabel Menéndez Benavente (2006).			
Conceptos principales			
1. Maltrato infantil según el código de infancia: Toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona. Llama la atención de este concepto, que no solo hace referencia a las agresiones físicas o psicológicas como tales, sino que incluye la <i>omisión o negligencia</i> como una forma más de violencia y maltrato. Por otra parte, la psicóloga Isabel Menéndez Benavente después de realizar un recorrido conceptual de la etapa de la adolescencia y su relación con las conductas agresivas, concluye que los comportamientos violentos permanentes de los jóvenes no son resultado natural de su proceso			

evolutivo. A pesar de que la adolescencia es una etapa de crisis, en el individuo, como tal es pasajera y no constituye una causa evidente en la conformación de personalidades agresivas.

2. La investigación asume el concepto de *Intimidación Escolar* por parecer el más adecuado al contexto colombiano y apropiado para delimitarlo. Se considera como característica la opresión repetida ya sea de tipo psicológico o físico en la que es evidente el desequilibrio de fuerzas entre víctimas y agresores. Field (1999) *“identifica como característica especial “el hecho de que la víctima se sienta impotente y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre”.*

Para Cerezo (1997) la dinámica de la intimidación *“consiste en la violencia mantenida, mental o física guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar”.*

Formas en que se presenta la intimidación escolar

- *Exclusión social:* mediante acciones (ignorar, no dejar participar) encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentar su sensación de inseguridad y temor, y que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- *Agresión física:* puede manifestarse de forma directa, como empujones, puñetazos, patadas, agresiones con objetos, y de forma indirecta como los ataques a la propiedad (esconder, robar y/o romper cosas).
- *Agresiones verbales:* directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar o ridiculizar en público) o indirectas (poner apodos, hablar mal de alguien, sembrar rumores (chismes) y mentiras). Los estudios dan cuenta que últimamente se está utilizando el teléfono móvil y el correo electrónico como vía para este tipo de maltrato.
- *Amenaza – Chantaje:* cuando se amenaza para provocar miedo, la amenaza explícita con armas y el obligar a hacer cosas.
- *Acoso sexual:* intimidaciones y vejaciones.

Hipótesis

Desde la teoría etológica o de desarrollo instintivo, la investigación tomó la hipótesis que los niños son más agresivos que las niñas.

7. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“En Colombia, por ser el fenómeno de la intimidación escolar, un tema que apenas se está visibilizando, las conductas intimidatorias presentan una incidencia mayor, que la encontrada en estudios similares en otros países, precisamente por la ausencia de programas de prevención e intervención, que en el fondo es la motivación final del presente trabajo investigativo”* (Castillo, 2008, Pág. 216).

2. *“Esta investigación de carácter descriptivo permitió evidenciar la existencia del fenómeno en los dos colegios objeto de estudio. La casi totalidad de los encuestados declaró haber sido testigo de algún acto de intimidación escolar de forma continua y en el último año. Cifra muy superior a la encontrada en otros estudios a nivel nacional e internacional”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
3. *“En la variable género los resultados generales arrojaron que el mayor número de quienes se declaran víctimas son los hombres, de igual manera sucede con los agresores”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
4. *“Respecto a las formas como se presenta la intimidación, el presente estudio, incluyó dos formas particulares de agresión, emergentes a partir del análisis cualitativo, no citadas antes en estudios similares: “mirar mal” y la “ridiculización ante los compañeros”, la primera marcó unos niveles muy altos de incidencia según los diferentes actores”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
5. *“Causó impacto el valor que se le asigna al lenguaje como instrumento de agresión atribuyéndole significados y connotaciones altamente ofensivas y humillantes especialmente en el caso de las niñas”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
6. *“En el análisis de los perfiles de las víctimas y victimarios se encontró que no es posible identificar prototipos para cada uno de los actores. Aunque si se logró precisar algunos rasgos frecuentes tales como autoestima débil, inseguridad, fragilidad física, características especiales en su apariencia, torpeza social, buen desempeño académico, para el caso de las víctimas”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
7. *“En el caso de los victimarios se caracterizan por: superioridad física frente al promedio, bajo rendimiento académico, insensibilidad, popularidad/temor, con grupo de apoyo, problemas convivenciales, amantes de actividades de riesgo, amigo de películas y videojuegos violentos, dificultades familiares”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
8. *“Se confirma en este estudio que algunos agresores lo son como resultado de procesos de victimización vividos en otras etapas de su vida bien sea en la propia familia, en el vecindario y/o en cursos anteriores o por condiciones propias de los conflictos sociales y políticos que vive nuestro país”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
9. *“Por las respuestas sobre el papel de los educadores se percibe que los estudiantes desearían una presencia más activa que contribuyera a evitar estas situaciones; 34% considera que los profesores no hacen nada sino observar”* (Castillo, 2008, Pág. 216).
10. *“Al indagar por las causas o razones que según los actores daban origen a la intimidación, se encontraron respuestas diferentes según el papel que ocupan en la dinámica de la misma. Las víctimas respondieron identificando el fenómeno como una situación normal de la vida escolar y por broma los*

agresores justifican sus comportamientos con argumentos débiles como “porque me provocan”, “porque me mira mal”, “porque me cae mal”. El hecho de que las respuestas con mayor incidencia, frente a las posibles causas de la intimidación hayan sido las anotadas podría ser muestra de la invisibilización del fenómeno en la escuela. Este desconocimiento por parte de los estudiantes y docentes sobre la intimidación escolar permite su normalización como un factor más de los procesos socializadores de los estudiantes” (Castillo, 2008, Pág. 217).

11. “La intimidación escolar deja profundas huellas en la afectividad de los estudiantes generando sentimientos encontrados de menosprecio así mismo, inseguridad, rencor, deseos de venganza, impotencia, culpabilidad que tarde o temprano inciden en sus comportamientos y en la manera como ven la vida. Esta se constituye en un factor de riesgo para la sociedad en la medida en que probablemente será un adulto con pocas habilidades sociales, sino como lo han afirmado otros estudios, posible infractor de normas” (Castillo, 2008, Pág. 217).

Recomendaciones

1. “Urge intervenir con estrategias claras y participativas que permitan enseñar a los niños, niñas y jóvenes que las formas de agresión por las que se expresa la intimidación escolar no son un juego, ni son bienvenidas en la escuela; al contrario hay que enseñar que son conductas indeseables para los colectivos humanos” (Castillo, 2008, Pág. 220).
2. “Es un hecho que urge la formulación de políticas públicas que orienten a las escuelas y los maestros en la formulación de estrategias que visibilicen el fenómeno en nuestro contexto, para luego educar a las comunidades educativas en la forma de prevenir la intimidación escolar o intervenir en caso de la ocurrencia del fenómeno en sus múltiples formas” (Castillo, 2008, Pág. 220).
3. “La escuela, por el rol fundamental e indelegable que desempeña en el desarrollo infantil, debe ser el lugar por excelencia para liderar la promoción y defensa de los derechos de la infancia, así como la institución atenta a detectar a tiempo su posible vulneración. Es un papel fundamental pues permite abordar las situaciones de agresión y maltrato a tiempo, de manera preventiva, favoreciendo el crecimiento y desarrollo seguro de los niños, niñas y jóvenes” (Castillo, 2008, Pág. 220).

12.OBSERVACIONES

Comentarios

1. Este trabajo, a diferencia de los dos anteriores, focaliza más su análisis en las relaciones entre los actores de la escuela, y los categoriza de manera diferente: no solo como estudiantes y docentes, sino que aparecen los conceptos de testigos, agresores y víctimas de la intimidación escolar. La investigación también muestra la poca pero creciente producción académica

sobre el fenómeno que comienza a ser motivo de interés para los investigadores.

2. Aparece también en esta investigación lo interdisciplinar, especialmente el aporte a la educación desde la psicología. Ella puede dar grandes luces para solucionar esta problemática, al igual que los estudios del lenguaje.
3. La problemática de la intimidación escolar puede afectar a cualquier miembro de la comunidad educativa, ya que no es posible generalizar perfiles de víctimas o agresores
4. Llama la atención una de las conclusiones del estudio que los estudiantes desearían tener una intervención más activa del profesor. Esto es fundamental ya que el papel del maestro puede ser determinante para intervenir en esta problemática. A su vez, aunque los testigos tienen un papel casi que al margen de esta problemática, se puede trabajar con ellos desde una perspectiva de prevención de la problemática.

Anexos

1. Encuestas.
2. Entrevistas.
3. Matriz de análisis de datos.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 4

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del adulto frente a situaciones de intimidación escolar.
Autor (es)	Luz Neira Cruz Hernández Sandra Inírida Téllez Urbina
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intimidación escolar.
Subtema	Percepciones de los estudiantes, comportamiento adulto.
Problema	
La violencia secular que soporta la sociedad colombiana tiene una incidencia compleja en todos los ámbitos de su estructura y organización social. La escuela no es la excepción, y como se ha señalado, las formas que adopta en este contexto, tanto física, como psicológica y simbólica, son de tal magnitud y singularidad que es urgente buscar alternativas que ayuden a enfrentarla con toda propiedad. Los especialistas, en general, sostienen que la intervención de los adultos (docentes, padres, etc.), suele ser <i>“equivocada al no permitir la reflexión y el desarrollo de habilidades interpersonales en la resolución de conflictos de parte de los niños y las niñas”</i>. A cambio, señalan, <i>“prevalece (...) la mirada punitiva - normativa, y en otras ocasiones permisiva, tomando partido –como en el caso de los padres- por sus hijos e impidiendo llegar a acuerdos y a soluciones positivas del conflicto”</i> (Chaux, 2003, citado por Amaya, M, et. al., 2007). Esto se agrava mucho más, si tenemos en cuenta el hecho de que algunos de los docentes pueden incurrir en actos de violencia como el acoso sexual, el maltrato verbal e inclusive el maltrato físico.	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	3 Instituciones educativas semirurales del municipio de Chía (Cundinamarca).
Temporal	2008
Sujetos investigados	238 estudiantes entre 14 y 16 años de edad, pertenecientes al grado noveno de una población total de 2018 de educación básica secundaria y media de tres instituciones semirurales del municipio de Chía.
4. PROPÓSITO	

Objetivo general			
Describir el comportamiento de los adultos frente a situaciones de intimidación en el contexto escolar, según las percepciones de los estudiantes de los grados noveno de tres instituciones educativas semi - rurales del Municipio de Chía.			
Objetivos específicos			
1. Confirmar la existencia de la intimidación escolar en los grupos del grado noveno. 2. Identificar los comportamientos intimidatorios que ejercen los distintos actores adultos dentro del contexto escolar, según la percepción de los estudiantes. 3. Evidenciar la percepción que tienen los estudiantes del comportamiento que asumen los adultos frente a la intimidación entre pares. 4. Identificar los lugares dentro del contexto escolar, en los cuales se presentan con mayor frecuencia casos de intimidación.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Mixto.	
Técnicas		1. Cuestionarios. 2. Observación directa. 3. Entrevista grupal.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Epistemológicamente la investigación se sitúa desde el enfoque de derechos. Para ello se basa en la Convención de los Derechos del Niño, Estudios oficiales de organismos de Naciones Unidas como el secretario general, OMS y UNICEF, ley general de educación (ley 115 de 1994) y la Constitución Política Colombiana y los estándares básicos para las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. 2. Teóricamente, las investigadoras se apoyan en los estudios de Chaux (2001, 2003, 2007); Abramovay, 2002; Alighiero Manacord, 2005, Farrington, 2005.			
Conceptos principales			
1. Desde una perspectiva amplia, se habla del “ciclo de la violencia” (Chaux, 2003) como el conjunto de situaciones, factores, mecanismos y agentes socializadores que mediante su interrelación retroalimentan y reproducen la violencia en todos los ámbitos de la estructura social, como es el caso de la escuela. Esta violencia estructural que responde a la realidad y al devenir histórico del país, sea violencia política o común, penetra todas las organizaciones e instituciones, afectando a todos los individuos.			

Tipos de agresión según Chaux: Física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas. En cuanto a lo emocional, la agresión reactiva está más relacionada con la dificultad para controlar las emociones propias, en especial la rabia. La instrumental, en cambio, no tiene una relación muy clara con el manejo de las emociones. Al respecto, Chaux señala que quien ejerce la agresión instrumental puede estar muy calmada al momento de agredir a otros. Inclusive, el matonismo, una agresión instrumental que consiste en el acoso y la intimidación frecuente, durante un período prolongado de tiempo, por parte de una o varias personas más poderosas hacia otra más débil, se ejerce con una cierta frialdad y con total antipatía y crueldad por la víctima.	
2.	El maltrato infantil de acuerdo con el Consejo Europeo (1981) (citado por Cuadros Isabel, 2005) es el conjunto de <i>“actos y carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o niña, ejecutados por los padres, cuidadores o personas adultas alrededor de él o ella”</i> .
3.	Abramovay & Rúa (2002), citando a Charlot, sostienen que la violencia escolar es un “fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de una infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)”. Según este mismo autor, las violencias que se suscitan en el ámbito escolar deben ser jerarquizadas, para que puedan ser comprendidas y explicadas. Esta jerarquización se hace a partir de la naturaleza de los actos que se observan. Así, hay actos asociados con lo que se denomina violencia, como el robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc., y existen actos de violencia institucional y simbólica, como la violencia que se genera por cuestiones de poder. En este sentido, Abromavay & Rúa (2002) precisan que: <i>“La violencia es entendida como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.); pero, la violencia es comprendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama ‘poder oculto’ o violencia simbólica”</i> .
Hipótesis	
No reporta	
7. RESULTADOS	
Conclusiones	
1.	<i>“Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la escuela le exigen robustecer sus capacidades organizacionales e innovar sus políticas de manera que actúe de forma pertinente y eficaz en la resolución de sus</i>

conflictos internos; para brindar con calidad un proceso educativo que exige de los adultos presentes dentro del contexto escolar no sólo la formación académica sino también un desarrollo personal que posibilite la armonía y la sana convivencia. Lamentablemente el desconocimiento por parte de los docentes sobre las situaciones de intimidación que se presentan y en general por las diversas y erradas formas de interacción que se establecen, refleja que las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil y es allí, en el respaldo que algunos adultos hacen de las posiciones de poder preestablecidas que pueden surgir situaciones de intimidación escolar” (Cruz, 2008, Pág. 13).

2. *“La forma como los adultos intervienen en las situaciones de intimidación entre pares, hace que se observen notables diferencias en la cultura que caracteriza a cada contexto para resolver los conflictos en pro de una sana convivencia; así que la indiferencia por parte de los adultos en el contexto escolar, frente a las situaciones de intimidación entre pares, garantiza la perpetuidad y el incremento de las situaciones de violencia” (Cruz, 2008, Pág. 13).*
3. Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la escuela le exigen robustecer sus capacidades e innovar sus políticas para actuar de forma pertinente y eficaz en la resolución de sus conflictos internos.
4. La forma como los adultos intervienen en las situaciones de intimación entre pares, hace que se observen notables diferencias en la cultura que caracteriza a cada contexto para resolver los conflictos en pro de una sana convivencia.
5. La indiferencia por parte de los adultos en el contexto escolar, frente a las situaciones de intimidación entre pares, garantiza la perpetuidad y el incremento de las situaciones de violencia.
6. Cuando se habla de calidad en la educación se hace referencia a la necesidad de un compromiso compartido por todos los adultos del contexto escolar, en la formación no solo académica sino también en un armónico desarrollo social.
7. El desconocimiento por parte de los docentes sobre las situaciones de intimidación que se presentan y en general por las diversas y erradas formas de interacción que se establecen, refleja que las relaciones se fundan en el poder que ejerce el más fuerte sobre el más débil.
8. *“La intimación escolar no solo se da entre pares; sino que algunos adultos del contexto escolar la practican de manera activa, respaldados en las posiciones de poder preestablecidas” (Cruz, 2008, Pág. 14).*

Recomendaciones

1. *“Si bien algunas investigaciones recientes orientadas a prevenir y frenar la IE, como el de Debra Pepler (citada por Chaux, 2007), reconocen que son los mismos compañeros, como testigos de la situación, los que tienen*

mayores posibilidades de frenarla; la investigación considera que no se puede desconocer el papel crucial que los adultos pueden llegar a cumplir en esta tarea. Desde esta perspectiva, éstos, ya sean docentes, administrativos, empleados, padres o madres de familia, deben conocer, incorporar, proponer y asumir acciones que respondan “asertivamente a las ofensas”, de manera firme, pero “sin recurrir a la agresión”. En este orden de ideas, es necesario que reconozcan, por ejemplo, la importancia de emprender procesos de socialización desde la perspectiva de una cultura de paz, que permita resolver los problemas a través del diálogo” (Cruz, 2008, Pág. 20).

2. “Por esto, los programas y acciones que creen, promuevan y asuman los adultos deben contemplar, entre otros aspectos, la real puesta en práctica de las políticas a seguir, el compromiso, la convicción y la voluntad de todos los miembros de la comunidad educativa” (Cruz, 2008, Pág. 20).
3. “El currículo debe articular procesos que brinden fundamentos, propicien criterios y desarrollen habilidades que les permitan a los estudiantes dar solución a problemas cotidianos de tipo social, como los de la IE, mediante el refuerzo desde todas las asignaturas” (Cruz, 2008, Pág. 20).
4. “Los programas Instituciones Educativas, no deben descuidar los temas referidos a los valores, y a la prevención de la Violencia Escolar; ya que esto contribuirá a que los trabajadores del sector educativo mejoren condiciones subjetivas favorables al cumplimiento del rol social que les corresponde por función y misión frente a la atención y prevención de la intimidación escolar” (Cruz, 2008, Pág. 20).
5. “Articular en las Secretarías de Educación Locales o Cadeles, el plan de desarrollo educativo, con programas de capacitación, que sensibilicen a los funcionarios, cualquiera sean sus niveles, cargos o funciones, en los que se desarrollen contenidos y experiencias favorables al desarrollo humano, habilidades sociales y prevención de la Violencia escolar, no solo desde la perspectiva cognitiva racional, sino fundamentalmente social, por ser la naturaleza de estos contenidos” (Cruz, 2008, Pág. 20).
6. “Desarrollar programas que favorezcan la motivación intrínseca, el mejoramiento del clima laboral la satisfacción e identificación de los docentes con su labor, a través de capacitaciones y promoción por méritos de manera continua y sostenida” (Cruz, 2008, Pág. 20).
7. “Facilitar y orientar a los estudiantes su participación en el diseño y construcción de los manuales de convivencia, con propuestas que hagan los distintos actores de la comunidad educativa” (Cruz, 2008, Pág. 20).
8. “Formular y profundizar investigaciones relacionadas al rol social de los actores del contexto escolar en la atención y prevención de los problemas sociales y psicosociales que se viven en la escuela y muy particularmente en el tema de la intimidación escolar como una forma de violencia” (Cruz,

2008, Pág. 20).
9. <i>“Instaurar espacios de trabajo conjunto con padres de familia, comunidad y docentes para pensar, crear y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas y oportunas que incentiven el trabajo y la resolución de conflictos”</i> (Cruz, 2008, Pág. 20).
10. <i>“Así también, promover una actitud crítica y reflexiva en torno al tema de la violencia en la escuela y al respeto y promoción de acuerdos de convivencia.de capacitación para los recursos humanos, que laboran en las instituciones educativas”</i> (Cruz, 2008, Pág. 20) .
9. OBSERVACIONES
Comentarios
1. La investigación indagó por la actuación de los adultos frente a la violencia escolar, pero no se consultó a ningún adulto, lo que hubiera podido arrojar información importante, especialmente sobre las causas de la actuación adulta frente a la I.E.
Anexos
1. Se citan 21 fuentes bibliográficas.
2. Se anexan las descripciones realizadas por los estudiantes.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 5

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	La convivencia en la escuela: sistematización de la experiencia en la Escuela Pedagógica experimental.
Autor (es)	Gildardo Moreno Cañadas
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Convivencia en la escuela. Clima escolar.
Subtema	Sistematización de experiencias.
Problema	
La necesidad de reflexionar e incidir en la transformación de las relaciones de convivencia que se dan en nuestras escuelas, ha conducido a que un grupo de docentes investigadores de la Escuela Pedagógica Experimental, bajo la orientación de su coordinador Dino Segura a ocuparse de esta problemática. De ahí que una de las preocupaciones del grupo, haya sido el interés por explorar las características y requisitos necesarios para la construcción de ambientes educativos no violentos, aspecto que supone la construcción de escenarios en los cuales sea posible ejercer la participación, el reconocimiento del otro, al enfatizar en la generación de “colectivos auto - organizados basados en la confianza.	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Escuela Pedagógica Experimental de Bogotá D.C (Colombia).
Temporal	2008
Sujetos investigados	Unidades de análisis: escritos de la Escuela Pedagógica Experimental sobre la convivencia: 1. “Convivir Y Aprender” Aut., Lizarralde Mauricio, Gómez Martha, Segura, Dino .Ed EPE.2007. 2. “La Construcción de la Confianza” Aut. López Diana, Malagón Janeth, Valverde Deyanira, Ospina Liliana y otros. E d. E.P.E-IDEP 2000. 3. “La Emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza: Hacia el reconocimiento del otro y la formación del sentido de Pertenencia”.Aut. López Diana, y otros. Ed. E.P.E-IDEP 2005.
4. PROPÓSITO	

Objetivo general			
Identificar, sistematizar e interpretar los referentes teóricos y pedagógicos encontrados en la producción escrita sobre la convivencia escolar, construida por la Escuela. Pedagógica Experimental, durante la última década: 1997 - 2007.			
Objetivos específicos			
1. Identificar y ordenar las investigaciones, programas de formación, textos artículos, libros, en torno al tema de la convivencia escolar construida por la EPE, durante la última década (formatos Raes).			
2. Elaborar una matriz categorial de análisis producto de la sistematización de la información, derivada de la producción escrita, de los programas de formación y de las investigaciones adelantadas por la EPE.			
3. Analizar y contrastar las referentes teóricos, y pedagógicos encontrados en la muestra del estudio, lo que comprende la selección de los textos sobre el tema objeto de estudio.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cualitativo – sistematización de experiencias.	
Técnicas		Matriz de Categorías – RAES.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. La investigación se apoya en el marco legal de la Constitución política de Colombia, la ley 115 de educación, Lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores.			
2. Toma como referencia los trabajos de Dino Segura, Martha Gomez, Mauricio Lizarralde, Diana López, Janeth Malagón, Deyanira Valverde y Liliana Ospina.			
Conceptos principales			
1. Convivencia: La convivencia tiene que ver con las formas de relacionarnos para vivir en colectivo: Se define como colectivo un grupo de personas identificadas por una problemática común. Esta problemática puede ser un problema disciplinario o no, ante el cual existe una voluntad expresa y compartida para resolverlo en particular, puede ser un conflicto. Por ejemplo, un grupo de personas constituye un colectivo, cuando estas quieren construir una cometa o salvar un humedal o hacer un club de astronomía, organizar un paseo o resolver un conflicto.			
Uno de los aspectos que con más frecuencia se cita como característico de la escuela usual es la homogeneización. Y, en verdad, ésta se encuentra como fundamento y requisito para que las escuelas funcionen como funcio-			

nan. Es a partir de la homogenización que es posible la organización curricular, el control que se concreta en las evaluaciones, la justicia al aplicar las prescripciones derivadas de los manuales y reglamentos de convivencia y, aun, es la homogeneización la que justifica las expectativas sociales con respecto a lo que debe saberse.

Desde la Filosofía, por ejemplo, Aristóteles y el pensamiento griego, se preguntan sobre el sentido de la convivencia, sobre el origen del hecho político, así como su relación con lo ético, en otras palabras, cómo se da la integración del Hombre en la sociedad. En efecto, el ciudadano es un hecho político humano, dado que este no puede desarrollarse integralmente sin otra relación vivencial práctica con los demás, en consonancia con la construcción de la areté, el cuidado de sí que no se reduce a un “conocimiento técnico de uno mismo” sino que éste se halla vinculado a la auto restitución de la comunidad y la propia personalidad, de manera que el desarrollo de esta última es análoga al de la sociedad; de allí se colige que, así como el ciudadano tiene sus “etapas de crecimiento”, la comunidad también tiene su historia, durante la cual se transforman sus reglas de comportamiento. De ahí que la norma (lo que es de uso común, o normal para todos) se convierta en una regla de conducta para el individuo. Por eso se puede pensar que, en su sentido original, la norma no es impuesta, es una consecuencia del desarrollo del grupo social en la dirección de la base hacia arriba y no al contrario dada la dinámica de la comunidad, por ello la norma es inseparable del discernir del grupo, es decir, las comunidades se desarrollan por las normas que orientan a los individuos., pero éstos se hallan determinados por la búsqueda de lo que es el bien para la comunidad, en una dinámica en que los individuos contribuyen a movilizar en la medida en que conviven con los otros en un mismo espacio que la búsqueda de un mismo fin, la Polis.

Hipótesis

No reporta

7. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“La revisión documental adelantada en este trabajo apunta a contribuir a la concreción de una propuesta investigativa que propenda por la creación de una perspectiva de formación en la convivencia desde la concepción pedagógica de la Escuela Pedagógica Experimental, mirada que tiene que ver con las prácticas y los imaginarios sobre lo que es el conocimiento , la realidad y el aprendizaje ,dada la confusión que existe entre la información y el conocimiento fuente de la violencia y el autoritarismo que se vive en nuestras escuelas” (Moreno, 2008, Pág. 172).*
2. *“En efecto, la existencia de los planes de estudio y los manuales de convivencia son la expresión de una concepción de conocimiento fundada*

en la relación sujeto - objeto con la que se busca aprehender una “única realidad objetiva” cuya consecuencia es la creencia de vivir en un mundo de propiedades inmodificables. De ahí el afán de trivializar (en el sentido de Von Foerster) la vida social con patrones de normalidad y anormalidad negando con ello que su emergencia es resultado de distinciones y convenciones creadas socialmente” (Moreno, 2008, Pág. 172).

3. *“De ahí el propósito de la E.P.E, al cuestionar las pretendidas verdades idénticas para todos como las únicas realidades a la cual solo un grupo privilegiado tendría acceso, en este contexto el error y el conflicto serían fácilmente solucionables, solo bastaría buscar a los culpables pues los propietarios de la verdad serían los administradores de las mismas. Señala A. Camus “que los responsables de hacer correr más sangre, son los mismos que creen estar en posesión del derecho y la lógica de la historia”” (Moreno, 2008, Pág. 172).*
4. *“La opción de la E.P.E, rechaza la existencia de una sola realidad para todos y esto es una declaración a favor del respeto y la comprensión y es esto lo que la conduce a la constitución de un “ambiente educativo donde nada está resuelto” donde la interacción de sus integrantes promueve dinámicas y estrategias de formación, auto formación y regulación que contribuye a la preservación de este ambiente de manera autopoietica , en efecto, la escuela condiciona su accionar a la construcción de colectivos a la responsabilidad y las conversaciones que constituyen la trama cultural de su ambiente” (Moreno, 2008, Pág. 172).*
5. *“Por lo tanto, la apuesta de la escuela es por la generación de múltiples realidades a través de las actividades y proyectos que realiza garantizando con ello la emergencia de la convivencia de sus integrantes” (Moreno, 2008, Pág. 172).*
6. *“En resumen, se puede considerar que la concepción de convivencia que propone la escuela es una alternativa epistemológica que se traduce en una opción ética que la fundamenta desde una visión de conocimiento y de realidad” (Moreno, 2008, Pág. 172).*
7. *“No obstante, hay que señalar que la E.P.E, ha incursionado dentro de una línea fenomenológica tal como se evidenció en un proyecto de formación ciudadana que se adelantó en la escuela trabajo donde confluyeron autores como Aristóteles, E. Tugendhat, G. Hoyos, H. Arendt, fenomenólogos en el contexto de la política y la ética en el sentido en que reconocen como positivo el distanciamiento de la pregunta por el ser /ente/, es decir, la ontología distante de la ética y la política, en ese sentido, la búsqueda de estos campos no está fundada en la epistemología, es decir, no hay búsqueda de conocimiento verdadero pues todo en la política es aparecer, apariencia, opinión, lo que no quiere decir que no sea importante y profundo, sino que, al distinguirse de esta búsqueda de la verdad, reconoce*

la contingencia de las acciones humanas y por ello de la imposibilidad de tener verdades en política. Porque cuando se establecen verdades, se convierten en dogmas y estos generan autoritarismo y totalitarismo, esto en relación con Arendth, mientras que en relación con Tugenhat se reconoce en los sentimientos como elementos constitutivos de los valores, es decir, que sentimientos como la indignación, por ejemplo, son los que llevan a la conformación de principios de vida, en ese sentido, estaría muy cerca a Maturana y Varela al reconocer que la ética está fundada más en la emocionalidad que en la razón” (Moreno, 2008, Pág. 172).	
8.	“Estos abordajes aparentemente disímiles, no hacen más que evidenciar como lo que acontece en el ambiente escolar requiere para su explicación la búsqueda de teorías y de reflexividades que permitan dar cuenta de la actividad educativa, en este sentido se puede afirmar el carácter “aventurero” de la pedagogía y su condición de interprete del fenómeno escolar” (Moreno, 2008, Pág. 173).
9.	“De este modo, una de los resultados de la lectura sobre la convivencia en la E.P.E, muestra puntos de convergencia entre la fenomenología de carácter interpretativo (Gadamer) que asume una realidad que no esta previamente dada, sino que emerge y permite ingresar a un nuevo mundo o configurar otro y la mirada del constructivismo radical, ya que para estos últimos afirma Von Forster, “Lo fundamental de una situación de diálogo, es que es un sistema operativo acotado recursivo ,que permite el surgimiento de valores Eigen: el significado se establece como una interpretación constante de estos ruidos particulares” (Moreno, 2008, Pág. 173).
Recomendaciones	
No reporta	
8. OBSERVACIONES	
Comentarios	
1. Aunque la investigación estuvo planteada como una sistematización de experiencias, el desarrollo de la investigación no se muestra como tal. 2. La investigación carece de RAE, no reporta ningún anexo, carece de tabla de contenido.	
Anexos	
No reporta	

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 6

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado Colegio Jorge Eliécer Gaitán.
Autor (es)	Elsa Ruth Rodríguez Páez Patricia Elizabeth León Saavedra
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intimidación escolar.
Subtema	Representaciones sociales, maltrato, protección.
Problema	
La violencia contra la infancia y adolescencia es un fenómeno social multicausal presente en todos los países del mundo. Sin embargo, como lo señala el Informe de las Naciones Unidas, a propósito de los resultados del Estudio de la Violencia Contra los Niños, <i>“en contra de las obligaciones que exigen los derechos humanos y de las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia contra éstos está socialmente consentida en todas las regiones, y frecuentemente es legal y está autorizada por el Estado”</i>. (2006, p. 3) Su carácter universal como práctica social conlleva un gran reto para la sociedad, el estado y las instituciones que trabajan con la niñez, toda vez que su abordaje requiere la implementación de estrategias que procuren la transformación de las ideologías, creencias y representaciones sociales que la naturalizan. Un aspecto que preocupa al respecto es que la denuncia es mínima frente a la realidad de violencia que afecta a los niños, niñas y adolescentes.	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Villavicencio (Meta).
Temporal	2008
Sujetos investigados	30 niños y niñas de 12 a 15 años, estudiantes de 7° del Colegio Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Villavicencio.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Conocer las representaciones sociales del maltrato infantil y de protección en niños y niñas de 12 a 15 años, estudiantes de 7° del municipio de Villavicencio.	
Objetivos específicos	

1. Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca del maltrato infantil. 2. Identificar las representaciones sociales de los niños y niñas acerca de la protección.			
3. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cualitativo - Investigación social participativa.	
Técnicas		1. Talleres: - Ficha de perfil de participantes. - Ficha de Inscripción.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
4. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. La representación social (Jodelet). 2. El desarrollo cognitivo y la construcción de conocimiento y representaciones en niños (Piaget, Vigotsky, Delval y Castorina). 3. La historia de la infancia (De Mause, Casas, Borrás, Pollock). 4. Los procesos de socialización en la producción de sentido (Berger y Luckman, Bacaíco, Foucault, Van Dijk, Vizer y Domenech). 5. Se incluye el marco normativo, ley 1098 del 2006 y la Convención del Niño.			
Conceptos principales			
1. La representación social: es una forma de conocimiento social; una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana. Hace referencia a la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. En las representaciones sociales confluyen lo psicológico y lo social. Lo social, expresado en la tradición, la educación y la comunicación social, hace alusión al contexto y los marcos de aprehensión de la cultura, los cuales determinan cómo se produce la comunicación entre sujetos y los códigos de valores ideológicos que se transmiten. En últimas, deja ver a su vez las posiciones y pertenencias sociales específicas de los actores sociales. Las representaciones sociales dan cuenta del conocimiento de sentido común, pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Este pensamiento conlleva un conocimiento práctico, socialmente elaborado y compartido, el cual se constituye en eje central de la psicología del conocimiento, según Moscovici (1961). Su carácter de producción mental social tiene la misma naturaleza que la ciencia, el mito, la religión y la ideología. De igual forma se reconoce su parentesco con las opiniones, las actitudes, los estereotipos e imágenes, aspectos de carácter			

más psicológico.

El abordaje del estudio acerca de cómo se constituyen las RS en los ámbitos psicológico y social ha permitido identificar seis principales ópticas, según señala Jodelet (1999), las cuales se mencionan a continuación.

- a. La RS se limita a la actividad *puramente cognitiva*, a través de la cual el sujeto construye su representación. Hay dos dimensiones de la RS:
 - *Dimensión de contexto*. Condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales.
 - *Dimensión de pertenencia*. El sujeto pertenece a un/os grupo/s social/es.
- En el proceso de interacción del sujeto con las dos dimensiones, se produce un acto de cognición social que es equivalente a la representación. A esta óptica pertenecen los estudios experimentales de las RS y sus relaciones con la conducta, propuestos por Abric (1971), Affelbaum (1967), Codol (1969) y Flamet (1979).
- b. Otra postura teórica pone el acento sobre los aspectos significantes de la actividad representativa. Los *sujetos adscritos a un contexto social son productores de sentido de su experiencia*, los cuales están determinados por sistemas de codificación e interpretación. Las RS tienen un carácter social en tanto son expresión de una sociedad determinada, permitiéndole a los sujetos trascender las contradicciones. Son exponentes de éste enfoque, Herzlich (1969), Chombart de Lauwe (1971) y Kaes (1968).
 - c. En una tercera óptica encontramos que las RS son una *forma de discurso* con unas características adscritas a las propiedades sociales en las que se sitúan los sujetos. Esta práctica discursiva debe comprenderse a partir de su correspondencia con una situación comunicativa, la pertenencia social del sujeto y su finalidad. Algunos autores ubicados en ésta óptica: Lipiansky (1979) y Windisch (1982).
 - d. Las RS como *práctica social del sujeto*, actor social inscrito en un lugar social, a partir de la cual se pueden identificar las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. Autores de ésta óptica: Gilly (1980) y Plon (1972).
 - e. La RS como *resultado del juego de relaciones intergrupales* y por tanto *destinadas a regular, anticipar y justificar las relaciones sociales* así establecidas. Autores: Di Giacomo (1980) y Doise (1979).
 - f. Las RS como *reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos*, de visiones estructuradas por ideologías dominantes. En éste orden, el sujeto es portador de determinaciones sociales. Autores adscritos a ésta óptica: Boltanski (1971), Bourdieu (1980) y Maître/Robert /Faugeron (1978).
2. Socialización: El propósito del proceso de socialización es lograr que el individuo acoja los elementos socioculturales de su medio ambiente y los

integre a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Mediante éste proceso el niño aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento. La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, cuando el ser humano es más apto para aprender. Sin embargo, la socialización del niño y la niña durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, ya que en la medida en que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento.	
3.	Maltrato: La violencia familiar y dentro de la misma, el maltrato a niños, niñas y adolescentes – NNA -, no es de ninguna manera un fenómeno novedoso. Un pasaje por la historia general, anclada en lo político, público y masculino ofrece algunas reflexiones interesantes respecto al papel jugado por la mujer, el niño y la niña. La penetración en la lectura desde el mundo privado, en primer lugar, y luego desde los sectores marginados - como el análisis de la historia de la mujeres y la historia de la infancia - recorren el telón para mostrar aspectos de esa realidad no examinada, no siempre invisible pero muchas veces negada.
4.	Castigo: El castigo es un procedimiento de modificación de conducta (Kazdin, 1978). Los castigos pueden ser positivos, cuando se presentan eventos aversivos después de la conducta considerada por quien ejerce el castigo como una conducta indeseable o incorrecta. Este estímulo aversivo puede ser un golpe o un regaño.
Hipótesis	
No reporta	
5. RESULTADOS	
Conclusiones	
1.	<i>“La investigación permite identificar un núcleo significativo del maltrato como toda situación o acción que pone en riesgo la vida, existencia, y afecta el “equilibrio” de la vida cotidiana del niño o la niña y lo enfrenta a situaciones nuevas generadoras de tensión y estrés. La protección muestra tres núcleos significativos; como expresión de cuidado, como acción de prevención frente a los posibles daños que afectan la vida y la felicidad, y como ayuda que deviene de fuera del hogar cuando se pone en riesgo la vida y que tiene como principales protagonistas a la Policía y el ICBF. El castigo emerge como acción correctiva de conductas “inadecuadas” por sus consecuencias tanto en el presente como a futuro” (Rodríguez, 2008, Pág.4).</i>
2.	<i>“La agresión entre pares se produce en condición de mayor simetría, por ello es frecuente que la acción del niño o la niña sea más reactiva y de confrontación. En el caso del maltrato en el hogar, la víctima se encuentra impedida para actuar, porque quien está maltratando es la figura de</i>

autoridad o la instancia de poder reconocida socialmente. La víctima del maltrato no puede defenderse por sus características físicas propias, menor tamaño, o por su rol en el grupo social. Tampoco se le permite cuestionar, criticar u opinar con relación a las situaciones desde las cuales el adulto justifica el maltrato y sus formas” (Rodríguez, 2008, Pág.4).	
3. “El maltrato que se produce como parte de la violencia intrafamiliar, tiene como víctima principal a la madre y por añadidura a los hijos. La dependencia económica del niño y la niña y su consideración en el contexto social como un ser faltante, irracional, carente y en minoría de condiciones, le suman mayor vulnerabilidad. Esta apreciación de la realidad produce gran incertidumbre y temor en las víctimas. Lo cual nos lleva a interpretar la impotencia e incapacidad que se refleja gráficamente en los dibujos sin brazos ni manos para defenderse y la actitud resignada y pasiva que asume la víctima en tanto es golpeada. Por el contrario el agresor es representado gráficamente con brazos y manos que empuñan objetos para maltratar. El dolor silenciado se expresa en el llanto y en las huellas del maltrato físico como evidencia de un hecho que debe ser visibilizado y significado por todos, incluyendo el victimario” (Rodríguez, 2008, Pág.4).	
Recomendaciones	
1. El informe de Naciones Unidas (2006, p.6) señala: Toda sociedad, sea cual sea su trasfondo cultural, económico o social, puede y debe poner fin a la violencia contra los niños. Eso no significa que haya que limitarse a castigar a los agresores, sino que es necesario transformar la mentalidad de las sociedades y las condiciones económicas y sociales subyacentes ligadas a la violencia. (p.5) Informe de las Naciones Unidas (2006).	
6. OBSERVACIONES	
Comentarios	
1. Aunque la investigación se da entre estudiantes y un contexto escolar, la investigación permite ver la incidencia del contexto familiar y social en el fenómeno de la intimidación escolar.	
Anexos	
1. Ficha Perfil Participantes. 2. Cronograma de Actividades. 3. Talleres (10). 4. Formato de Asentimiento. 5. Ruta de atención en caso de maltrato.	

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 7

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	La barca: navegando en los mares de la Socialización política. Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula.
Autor (es)	Diana Patricia Castañeda Cárdenas Gustavo Adolfo Lezama Bustos
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Conflicto en el aula.
Subtema	Lúdica, subjetividad y socialización política.
Problema	
Muchos de los problemas de la escuela se agudizan por las posturas autoritarias de algunos docentes, olvidando que actitudes de este tipo generan desmotivación, aburrimiento, rebeldía, rechazo a las normas, apatía, deserción escolar; todo esto en detrimento de la convivencia y aumento de situaciones violentas. Por otra parte, hacen falta herramientas comunicativas en el aula para expresar asertivamente las inconformidades; esto aunado a los conflictos personales propios de la edad, se va convirtiendo en una bola de nieve que esta desencadenando una violencia generalizada en la escuela. Además, los medios de comunicación han despertado últimamente el interés de la población general por lo que sucede tras los muros escolares, fomentando imaginarios de estudiantes violentos y docentes incapaces frente al conflicto. Sin embargo, olvidan que en realidad no es la mayoría quien causa situaciones conflictivas, que los problemas surgidos en la escuela tienen muchas de sus raíces en los contextos familiares y socioculturales tanto de los jóvenes como de los docentes. Pero el olvido más frecuente frente al conflicto y la manera en que este irrumpe en el aula, es que está profundamente relacionado con las diferencias personales, los valores éticos y morales, las capacidades socio-afectivas de los actores, e incluso en algunos momentos la falta de interrogarse acerca de la manera de afrontarlo para que no se convierta en una fuente más de violencia. (Castañeda; Lezama, 2009). Por lo mismo nos preguntamos: 1. ¿Es posible encontrar alternativas de índole no normativa al tránsito del conflicto en el territorio de aula? 2. ¿Cómo hacerlo?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	República de México CED, Ciudad Bolívar. Bogotá. Uribesco, Usaquén. Bogotá.
Temporal	2009
Sujetos investigados	Estudiantes y docentes de básica, media,

	preescolar y aceleración del Colegio República de México. Estudiantes y docentes de sexto grado a undécimo grado del Colegio Uribesco Las poblaciones son diametralmente opuestas. Las/os jóvenes del colegio República de México se ubican en una de las localidades más densamente pobladas de la ciudad: localidad 19 con mayor número de colegios distritales (38 colegios de Educación Pública), y con problemáticas bastantes complicadas dentro de la misma: desplazamiento, pandillismo, embarazo adolescente, familias monoparentales en su mayoría. Los estratos socioeconómicos son el uno y el dos e implican condiciones socio - económicas difíciles. La Institución educativa Uribesco está ubicada en el barrio Santa Bárbara de la Localidad 1 de Usaquén. El colegio es privado y funciona por ciclos (o de validación) y acoge a estudiantes provenientes de diversos colegios privados ubicados al norte de Bogotá. Las fuentes de ingresos de las familias de las/los estudiantes están relacionadas con trabajos de ejecutivos de oficina, docentes, militares, administradores, médicos entre otros trabajos profesionales. El nivel de escolaridad de los padres es universitario. Las familias algunas son monoparentales en las cuales las madres son cabeza de hogar, otras están compuestas por el padre y la madre y 3 casos de familias con hijos adoptivos.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Propiciar la visualización del conflicto y su abordaje a través de la lúdica como parte del redescubrimiento y la recreación constante de la realidad en el aula, la experimentación de los procesos y la opinión crítica y analítica de los participantes. De igual manera contribuir a la reflexión sobre el hacer pedagógico, generar conocimiento derivado de las habilidades puestas en práctica, las formas de vida y de trabajo, así como de las vivencias.	
Objetivos específicos	
1. Revelar las bondades que ofrece la lúdica como alternativa de abordaje del conflicto en el aula. 2. ☐ Señalar las herramientas características que una práctica pedagógica	

lúdica puede ofrecer a los docentes en su trabajo de aula.			
3. ☐ Visualizar la lúdica como dispositivo para la participación, la integración, el trabajo colaborativo, la acción reflexionada, para descubrir las otras visiones de mundo, para franquear el paso al otro; lo que generará a su vez sujetos emancipados capaces de hacer oír su voz, sin acallar la del otro.			
4. Generar nuevos conocimientos ligados al uso de la lúdica para dirimir conflictos en el aula, y generar climas emocionales agradables al interior de la misma.			
5. Reconocer las dificultades y tensiones para abordar una actitud lúdica en el aula.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cualitativa - sistematización de experiencias, la cual se fundamenta en la comprensión e interpretación de las realidades en el aula y fuera de ésta. Se buscó a partir de la sistematización de las experiencias pedagógicas - lúdicas llevadas a cabo en dos colegios, hacer una reconstrucción histórica e interpretativa crítica de nuestra práctica lúdico - pedagógica como docentes de bachillerato, y a partir de esta reconstrucción y organización hallar las ganancias y las falencias que como docentes se tienen a la hora de manejar el conflicto para poder plantear nuevos planes de acción frente a el hacer en el aula.	
Técnicas		1. Observación. 2. Entrevista. 3. Grupos focales. - Diarios de campo.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
		X	
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Para la temática de sistematización de experiencias, se basan en los planteamientos de Oscar Jara. 2. Respecto al tema de la lúdica, se basan en los aportes del Dr. Carlos Alberto Jiménez Vélez. 3. En cuanto al fundamento pedagógico, la pedagogía crítica de Giroux y el sujeto actor de Touraine, en la búsqueda de la sana convivencia en el aula, del estudiante y del docente crítico, ambos participativos y actores de su propio proceso de construcción.			
Conceptos principales			

1. Conflictos: para Restrepo (2005) se ubican en tres niveles, micro, meso y macro nivel.
 - Micro: se produce dentro y entre las personas
 - Meso: surge en la sociedad dentro de cada Estado
 - ☐ Macro-nivel: conflictos entre los Estados y naciones

En la escuela a nivel micro tenemos subniveles como:

 - ☐ Intrapersonal: lo experimenta la persona consigo misma (desajustes emocionales, deseos, aspiraciones, frustraciones, temores, etc.)
 - Interpersonal: entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos, entre directivos y estudiantes, etc.
 - A nivel intragrupal: al interior de un grupo, por ejemplo entre pares.
 - A nivel intergrupar: al interior de los grupos de aula.

Algunos teóricos reconocen los conflictos como abiertos y manifiestos: donde cada parte es consciente de la situación tensional o conflictiva; y ocultos o latentes donde nadie parece ser consciente que existe y que sus actuaciones lo agudizan.

Ahora bien, la teoría del conflicto social según Robins citado por Restrepo (p 4), tradicionalmente se lo ha entendido como un aspecto negativo, generador de violencia e irracionalidad y por tanto como algo que debe ser evitado a toda costa para impedir efectos perjudiciales entre las personas y las organizaciones. Restrepo (2005) afirma *“que un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo, tiende a ser estático, apático y a no responder a las necesidades del cambio y la innovación”*.
2. La violencia, se define como una forma de entender y abordar el conflicto donde las partes asumen posiciones de poder desiguales convirtiendo a unos en víctimas y a otros en victimarios; podría definirse entonces, como la forma sombría e inadecuada de encarar las desavenencias, recurriendo al poder, la imposición y la anulación de los derechos del otro para conseguir salir proclamado vencedor en el enfrentamiento. En este caso la violencia puede adoptar diversas modalidades.
- En resumidas cuentas la violencia es una forma de actuar agresivamente mediante la fuerza, de tal manera que se produce daño, ya sea físico o psicológico a otra persona para obtener un fin que se cree merecer; por lo tanto se le debe deslegitimar y combatir. La violencia surge ante la incapacidad para superar las dificultades, es una reacción exagerada donde prima la destrucción del otro a la hora de solucionar las diferencias.
3. Como carta de navegación, para llegar a la solución del *conflicto en el aula*, el proyecto se fundamenta en el constructo de *Lúdica* desde el argumento de Carlos Alberto Jiménez, quien aborda lo lúdico desde el comportamiento apartándose de teorías conductistas y positivistas, él plantea lo lúdico desde lo didáctico, lo observable y lo mensurable. La lúdica permanece en una constante dialéctica constructiva con el aula y con la subjetividad, todo lo

anterior es primordial para elaborar conceptualizaciones del conflicto desde la oportunidad. los estudiantes también son personas, son sujetos sociales, más aún dentro de la población en la cual se enmarca esta investigación: personas entre los 11 y 20 años de edad.

Ahora bien, según Díaz, el fenómeno lúdico permite la equilibración emocional del sujeto, en tanto éste al expresar, revela acontecimientos interiores de su ser, y sus construcciones mentales de cara al mundo que lo rodea. Pero no solamente deja ver el movimiento interior, también devela deseos y proyecciones particulares. Es preciso aclarar la diferencia entre expresión lúdica, acción lúdica y práctica lúdica. La primera *“hace referencia al hecho de manifestarse en forma simbólica, siendo esta una manifestación del espíritu humano que se apropia de un contexto; la acción lúdica es la expresión en movimiento (cantar, actuar, dibujar); y la práctica lúdica se refiere a expresiones practicadas durante un tiempo constante”* (2008, 129).

Hipótesis

Se asume como presupuesto que la actitud lúdica genera, promueve y desarrolla la constitución de sujetos políticos para la convivencia y la participación activa en la solución de conflictos. Puesto que la lúdica como espacio para la interacción y la acción participativa de los y las jóvenes, los profesores y profesoras en dimensiones del desarrollo humano como el psico-social, emocional, cognoscitivo, físico, comunicativo y espiritual. Lo lúdico puede hacer parte de cualquier actividad, por disciplinar que esta sea, el único requisito es tener la capacidad para entrar a esta llamada *zona de distensión*. Cuando esto se vuelve una constante, podemos referirnos a una actitud interiorizada por parte del docente, y al hacerla extensa a las y los jóvenes, genera un clima emocional agradable dentro del aula, y desde allí se despliega la posibilidad para trabajar sobre el conflicto.

7. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“El fortalecimiento de los procesos tanto en el aula como fuera de ella”* (Castañeda, 2009, Pág.10).
2. *“Se han generado nuevas visiones sobre los modos de intervención durante los conflictos”* (Castañeda, 2009, Pág.10).
3. *“Los significados del ser joven estudiante, y ser adulto docente, está vinculados con representaciones socioculturales reflejadas en las interacciones desde las actitudes verbales y corporales”* (Castañeda, 2009, Pág.10).
4. *“Se facilitaron acercamientos entre docentes y estudiantes”* (Castañeda, 2009, Pág.10).
5. *“Apareció la confluencia entre el saber juvenil por parte del estudiante y el saber mediar por parte del docente”* (Castañeda, 2009, Pág.10).
6. *“La actitud lúdica motivó a la participación y a la experiencia, la cual fue*

valorada por docentes y estudiantes como un elemento coadyudante para el desarrollo del trabajo académico” (Castañeda, 2009, Pág.10). 7. “Las formas de comunicaciones verbales, gestuales, corporales y visuales a partir de lo lúdico, fueron consideradas como relatos constructores de socialización” (Castañeda, 2009, Pág.10). 8. “La subjetividad política se asumió, como la capacidad que tuvieron los participantes de realizar construcciones sociales de joven y docente” (Castañeda, 2009, Pág.10).
Recomendaciones 1. “Cuando se han dado los espacios propicios para la expresión de la subjetividad y el encuentro intersubjetivo, en los escenarios escolares; donde los procesos formativos acompañan a los jóvenes y adquieren una importancia fundamental en la internalización de las figuras de autoridad, de la normatividad, de la ética y la moral, la solidaridad; podemos afirmar que se han generado zonas aptas para el despliegue de la subjetividad política” (Castañeda, 2009, Pág.114). 2. “La relación que se da entre subjetividad, intersubjetividad y subjetividad política puede ser abordada desde las acciones lúdicas, siempre y cuando, estas lleven a la reflexión y a la crítica, y no se queden el mero activismo. De ahí, la importancia del compromiso del docente en la consecución de este logro. Por lo tanto la tarea radica no solo en el saber, también está en el aprendizaje enseñanza del saber hacer, y en la motivación a los jóvenes hacia el querer hacer” (Castañeda, 2009, Pág.114). 3. “Todo lo anterior nos lleva a concebir el currículo, como algo que no puede ser rígido. El currículo debe ser el mástil que sujeta las velas, pero no guía la dirección de las mismas, pues ellas propulsan la barca mediante la acción del viento sobre ellas. Y el viento es tan solo lo cotidiano, el día a día, pero es quien permite encaminarse hacia el horizonte. El currículo no puede desconocer la subjetividad, no puede negar a los estudiantes expresar y mucho menos, puede pedirle al joven silencio y quietud desde su silla, porque esta se convierte en la silla de los condenados, cuando se pretende que de la escuela salgan los ciudadanos del futuro” (Castañeda, 2009, Pág.114). 4. “Por otra parte el currículo debe permitir al estudiante ser sujeto activo y participativo en sus propios procesos de conocimiento. Los jóvenes piden que se les deje hacer parte del proceso académico, que no se les tome como objeto pasivo y vacío; pero no se les puede motivar desde la visión adultocéntrica. El currículo oculto debe contener la risa, el humor, la camaradería, el chiste, la exploración y la acción simbólica, el movimiento, la alteridad y el ritual” (Castañeda, 2009, Pág.114). 5. “Partimos entonces, de entender que la lúdica no es una formula, tampoco es una metodología ni una didáctica, es una forma de ser ante la vida. La

lúdica por si misma, no conduce a obtener mayores logros, por ello es necesario que las experiencias lúdicas tengan un sentido, una justificación, unos objetivos claros. Sólo se llega a la lúdica por la búsqueda personal, por el cuestionamiento al: ¿Cuál es mi razón de ser como docente? Cuando el objetivo se limita a dejarle claro al otro que yo sé, me paro en la posición desde el afuera, desde lo impersonal. Incluso cuando se trata de transmisión de conocimiento, para que este se haga efectivo, debe existir la pregunta por el otro, por ¿Cómo hacer para poder transmitir mi conocimiento al otro?” (Castañeda, 2009, Pág.114).

6. *“Es imposible generar cambios en las estructuras mentales, a corto plazo, pero perseverando, se van alcanzando logros. Lo importante es mantener siempre al ánimo arriba, pues esto motiva a los estudiantes en buena medida. El hecho de creer en ellos, de darle vuelo a sus ideas (por descabelladas que parezcan), tornan las aulas en laboratorios de lúdica, en fuentes de disfrute y alegría. Cuando los ambientes en el aula son agradables para los navegantes, ellos mismos se encargan de dar a conocer las bondades fuera del aula” (Castañeda, 2009, Pág.114).*
7. *“Dentro de los estándares internacionales, las competencias comunicativas han adquirido gran relevancia. Por ello, se le da un gran espacio dentro del currículo. Los procesos comunicativos involucran además de los académicos, los afectivos o emocionales y los comportamentales o conductuales. Todos estos se inscriben dentro de contextos socioculturales, que le dan un matiz característico a las formas y los contenidos y lo comunicable. De esta manera, es claro que los factores extralingüísticos favorecen u obstaculizan (de acuerdo a los estándares establecidos) la comunicación, y por tanto no son tenidos en cuenta la mayoría de las veces. En tal sentido, apropiar y desarrollar otras formas de comunicación, permite a los jóvenes llenar los vacíos que la lingüística no alcanza. Por otra parte, dadas las características de los sujetos, aunque se manejen las competencias lingüísticas, estas no son suficientes o apropiadas para la expresión de la subjetividad” (Castañeda, 2009, Pág.114).*

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. La redacción de este trabajo, al estar en un lenguaje de poesía y metafórico, requiere un esfuerzo mayor por parte del lector al momento de identificar puntos claves de la investigación, como conclusiones, recomendaciones y objetivos. Si bien es un estilo de escritura agradable para el lector, en ciertos momentos se puede prestar para confusiones de tipo conceptual.
2. La lectura de este trabajo permite inferir la lúdica como una dimensión del ser humano, que genera en los docentes y jóvenes actitudes que fortalecen la convivencia escolar y por ende soluciona los conflictos. En este sentido,

una *pedagogía de la lúdica*, se convierte en una posibilidad real para construir, en la institución educativa, lugares en donde se puedan expresar el interés, la curiosidad y los afectos de los jóvenes “formar territorio simbólico y educar en él para la convivencia”. El aula de clase inmersa en un escenario lúdico, prevé la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, en aras de fortalecer sujetos participativos en la construcción de una sociedad democrática. El conocimiento y el manejo de las emociones, en los espacios lúdicos se logran a través del principio de alteridad, de la fantasía, del uso de la metáfora, permitiendo así las interacciones pacíficas entre los participantes.

Anexos

No reporta

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 8

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela - comunidad-escuela y convivencia escolar, en el colegio Distrital Delia Zapata y la Fundación Educativa Don Bosco V.
Autor (es)	Ana María Ospina Fernández Miller Fanor Poloche Culma Claudia Fernanda Rivera Hernández
Universidad	Universidad Pedagógica Nacional - CINDE
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Calidad de la educación desde las prácticas escolares significativas.
Subtema	Prácticas significativas en los ámbitos de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad - escuela y convivencia.
Problema	
La investigación delimita el problema en cinco (5) aspectos analizados en los centros educativos estudiados: En primer lugar, ante los cambios radicales que experimenta el sector educativo inmerso en mundo globalizado, cada vez es más necesaria la implementación de pedagogías alternativas y didácticas encaminadas a la transformación de los ambientes de aprendizaje desde dónde la comunidad educativa se haga partícipe en la construcción de sus propios aprendizajes. A su vez, aún persiste ante la comunidad educativa el miedo al cambio y la incertidumbre de cómo asumir las innovaciones pedagógicas cuyo propósito traspasa los fines tradicionales de la enseñanza - aprendizaje. Como tercer aspecto, existen diversas maneras de comprender los aprendizajes significativos en las diversas instituciones educativas que ameritan de trabajos de descripción, análisis y sistematización que coadyuven en la clarificación. Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se define la siguiente pregunta de investigación: 1. ¿Qué aportes pedagógicos en perspectiva de una educación de calidad producen las prácticas significativas en los ámbitos de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad - escuela y convivencia escolar en los Colegio Distrital Delia Zapata Olivella y la Fundación Educativa Don Bosco V?	

3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Esta investigación se llevó a cabo en dos colegios ubicados en la localidad de Suba de Bogotá D.C.: El Centro Educativo Distrital Don Bosco V. y el Colegio Distrital Delia Zapata Olivella.
Temporal	2009
Sujetos investigados	La población que se eligió para esta investigación en cada una de las instituciones educativas se caracterizó de la siguiente manera: Del Colegio Delia Zapata Olivella, participaron los docentes pertenecientes a los diferentes ciclos, áreas y de las jornadas mañana y tarde. Estudiantes del primer, tercer y cuarto ciclo y padres de familia de los estudiantes de los ciclos anteriormente mencionados. En cuanto a la población escogida en la fundación educativa Don Bosco V, con jornada única, se contó con la participación de los docentes de las diferentes áreas, estudiantes de cada ciclo y padres de familia que participan de los proyectos de la institución. La muestra seleccionada para este estudio investigativo fue: Colegio Delia Zapata Olivella: De un total de 90 docentes participaron: 30% Docentes en donde el 10% son dinamizadores de las experiencias significativas De un total de 2.886 estudiantes: 20% (577) Estudiantes que participan en los diferentes proyectos de la institución. De 150 padres que participan en los proyectos se seleccionó un 20% (30). Fundación educativa Distrital Don Bosco: De un total de 44 docentes se tomó el 20%, en donde el 10% son dinamizadores de las experiencias significativas, de un total de 1.237 estudiantes participaron 20% (247) Estudiantes que participan en los diferentes proyectos de la institución. De 200 padres que participan en los proyectos se seleccionó un 20% (40).
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	

Recuperar experiencias significativas de los procesos escolares en dos modelos de instituciones educativas en relación a tres categorías: procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad - escuela y convivencia escolar; con el fin de describirlas, interpretarlas y analizarlas para deducir pautas que permitan orientar el quehacer de las instituciones en el mejoramiento de la calidad educativa en la localidad.	
Objetivos específicos	
1. Evidenciar los aportes pedagógicos que potencialmente hacen el Colegio Distrital Delia Zapata Olivella y La Fundación Educativa Don Bosco V. en sus procesos escolares significativos al mejoramiento de la calidad educativa en la localidad de Suba. 2. Caracterizar y analizar comparativamente prácticas significativas en los ámbitos de enseñanza - aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad - escuela y convivencia escolar en cada una de las instituciones escolares. 3. Articular desde los contextos de política educativa local los aportes significativos derivados de las prácticas escolares que se reconstruyen en cada una de las instituciones.	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Cualitativa, el diseño metodológico consistió en el uso y aplicación de un enfoque crítico – social.
Técnicas	1. Revisión de documentos Institucionales, fueron las fuentes de información que permitieron recoger de manera precisa datos que se han registrado por diferentes actores. Documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el currículo, el manual de convivencia de ambos colegios, fueron objeto de indagación por parte de los investigadores siendo posible analizar acerca de los referentes legales, pedagógicos y didácticos que orientan el proceso educativo. 2. Observación no participante, en este caso, la observación se concentró en las seis experiencias significativas elegidas en ambos colegios teniendo en cuenta, en primer lugar, criterios que permiten evidenciar indicadores de aprendizajes significativos tales como: participación, integración curricular, construcción de conocimientos a partir de saberes propios, respuesta a intereses y necesidades, articulación escuela-comunidad, procesos convivenciales. Igualmente se observaron

	criterios que subyacen a los proyectos seleccionados en lo que respecta a: origen, objetivos, estrategias pedagógicas, recursos, impacto, socialización, evaluación y validación de las experiencias. Estos criterios se constituyen en la guía de observación que orientaron y permitieron aportar elementos claves para la sistematización de cada una de las experiencias 3. Entrevista Semi - estructurada, para el desarrollo de esta investigación en la necesidad de fundamentar cada una de las experiencias seleccionadas, se precisó de la aplicación de entrevistas a cada uno de los dinamizadores principales (docentes, estudiantes y padres de familia), puesto que ellos son los que pueden contribuir con información relevante y fidedigna para la investigación 4. Encuesta, con el fin de validar el reconocimiento de las experiencias significativas por la comunidad educativa en cada institución, se diseñó y aplicó una encuesta que a partir de los referentes que definen las experiencias significativas, buscaba indagar sobre el conocimiento, el impacto y la participación en cada 5. Grupos de discusión, para esta investigación, el grupo de discusión fue una herramienta pertinente para reunir básicamente a grupos de estudiantes que participan de los proyectos de cada institución. La metodología del grupo de discusión se llevó a cabo por medio de preguntas orientadoras que pretendían identificar en el grupo su participación, interés y percepción de los proyectos. - Diario de campo, esta herramienta permitió registrar los datos que diariamente se observaron. Da cuenta de cada acontecimiento acompañado de los respectivos comentarios de los observadores; con el fin de obtener elementos claves de producción y de análisis. Las notas de observación que se tomaron en
--	--

	cada una de las visitas, se convirtieron en el insumo de cada uno de los registros y a su vez, facilitaron el proceso de reflexión, en el cual se contemplaron aspectos teóricos, metodológicos, proxémicos que alimentaron el documento de sistematización de cada una de las experiencias. - Fotografías y videos, considerando que los registros fílmicos son de vital importancia en la recuperación de la memoria de las experiencias, al tiempo que se convierten en textos descifrables y merecedores de interpretaciones y análisis, se convirtieron en herramientas propias de esta investigación permitiendo ampliar nuestra reflexión y contrastar las diversas miradas acerca de las experiencias que se sistematizaron		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Las fuentes de la investigación fueron interpretadas y analizadas a la luz de los textos abordados en el estudio de la Maestria, y del algunos pensadores como, Jean Piaget, Alejandro Álvarez, Paulo Freire, Lecsy Tejada, Hermanas Cossettini, Celestin Freinet, Edgar Morin, Giroux, Amartya Sen, Jorge Ramirez. 2. Paralelamente, hace relevante la Pedagogía Crítica que se inicia con Henry Giroux, Los aportes teóricos de Giruox de interdependencia, sitios políticos en disputa y recreación de sentidos y usos sociales de la escuela son de alto valor para este estudio. Desde este enfoque, la educación, en tanto comunicación intencionada, reconoce en los conflictos posibilidades de confrontación, de evidenciar las diferencias y de reconocer los poderes en las relaciones. Los conflictos actúan como analizadores del encuentro o desencuentro ínter subjetivo y de los proyectos político culturales que se disputan en la escuela. 3. El eje de la investigación en relación a la calidad de la educación, lo constituye las experiencias significativas, cuyo referente conceptual se haya fuertemente enraizado en la teoría de Aprendizajes Significativos ampliamente desarrollado desde el campo de la psicología en los planteamientos de AUSUBEL en ese preciso momento en que la educación pasó a ser centro de interés de diversas disciplinas sociales encargadas de			

estudiar el hombre en su cultural y su desarrollo social
Conceptos principales
1. El proyecto profundiza en el concepto de educación desde una perspectiva de desarrollo humano y social, desde seis perspectivas: Hacia el encuentro de una nueva pedagogía más reflexiva y más crítica; por una educación de calidad, una política incluyente en el panorama nacional; en el campo de las educaciones contemporáneas se precisa de experiencias significativas que renueven las prácticas de enseñanza - aprendizaje, abordando en este capítulo conceptos de el aprendizaje significativo, el proyecto de aula, la integración curricular, la escuela cara a la comunidad, del conflicto a la convivencia una forma de educar para la paz. Esta revisión permite reconocer la actualidad pedagógica de los aprendizajes significativos y las innovaciones pedagógicas, lo que a la vez enriquece la discusión en el aspecto conceptual. Entendiendo la enseñanza como el objeto de la didáctica y ésta a su vez contextualizada en el marco de las educaciones contemporáneas, las cuales propenden por la formación de individuos competentes, libres y responsables a partir del desempeño de un rol participativo y auto - estructurante, surge la inquietud de comprender y apropiar el trabajo de las diversas experiencias significativas como una oportunidad para lograr que la comunidad comprenda y le dé sentido a sus aprendizajes.
Hipótesis
Se asume como presupuesto que asociar transformación pedagógica y curricular a calidad educativa, es una de las formas estratégicas que mejores aprendizajes puede ocasionar en los ambientes escolares. La búsqueda incansable por el mejoramiento permanente y por la consolidación de procesos académicos significativos que logren reflejar prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en un pensamiento crítico - transformador, dejan entrever la importancia de apuntar a la calidad educativa como meta articuladora y direccionadora, donde los sujetos del saber juegan un relevante papel como agentes constructivos.
7. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“Se visualiza la necesidad de hacer rupturas con los conceptos tradicionales de educación para insertarnos en la recuperación de los aprendizajes significativos que posibiliten un panorama de calidad educativa”</i> (Ospina, 2009, Pág. 7). 2. <i>“Se hace necesario generar dentro y fuera de las instituciones grupos de reflexión docente y comunidades académicas interdisciplinarias, con espacios y tiempos concretos, donde se tenga la posibilidad de discutir, socializar y construir saberes, lo cual beneficiará no sólo al interior de la institución, sino a la educación y a la formación de nuevas personas para el</i>

<i>país” (Ospina, 2009, Pág. 7).</i>
Recomendaciones
1. <i>“En el campo de las nuevas educaciones se requiere de la transformación del aula de clases en un espacio que promueva la participación ciudadana en función de la construcción de alternativas de solución a problemas sociales relevantes del entorno. Entonces, se considera imprescindible construir una propuesta alternativa que supere las limitaciones de los desarrollos curriculares orientados a la transmisión de información, y tenga en cuenta el potencial y las características particulares de los estudiantes, de los docentes y de las instituciones” (Ospina, 2009, Pág. 249).</i> 2. <i>“El abordaje comunitario y la participación conjunta en el diálogo e intercambio de saberes, que también se hace atractivo, no sólo transforma problemáticas específicas, sino que empodera a los sujetos al darles la oportunidad de hacer algo por ellos mismos y por aquellas situaciones que componen su realidad contextual. Es importante seguir descubriendo rutas y continuar generando iniciativas que toquen los intereses de nuestras comunidades educativas al invitarles a construir desde la perspectiva de sus saberes y necesidades” (Ospina, 2009, Pág. 249).</i> 3. <i>“Se hace necesario generar dentro y fuera de las instituciones grupos de reflexión docente y comunidades académicas interdisciplinarias, con espacios y tiempos concretos, donde se tenga la posibilidad de discutir, socializar y construir saberes, lo cual beneficiará no sólo al interior de la institución, sino a la educación y a la formación de nuevas personas para el país” (Ospina, 2009, Pág. 249).</i> 4. <i>“Los docentes debemos optar por la investigación en y desde el contexto, desde la realidad de los estudiantes, para precisar junto a ellos la acción transformadora e integradora que permita hacer la selección pertinente de los temas a trabajar en común. De este modo, la pedagogía y las prácticas docentes deben ser un proceso de constante innovación que sirva para el empoderamiento de los sujetos colectivos y como estrategia de cambio social. La pedagogía de la confianza es una propuesta para tratar de horizontalizar las prácticas educativas y motivar a los estudiantes para que obtengan la confianza y desplieguen sus potencialidades en la tarea de transformar su medio socio - cultural” (Ospina, 2009, Pág. 249).</i> 5. <i>“Una política de calidad educativa fundada en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, debe tener como norte y como misión dotar a los escolares de unas herramientas concretas que, al mismo tiempo que sirven para mejorar la calidad de la educación (el acceso al conocimiento y la cultura), les sean útiles para mejorar la calidad de sus vidas. Por esta razón, cada uno de los proyectos con sus acciones ha sido</i>

pensado como herramientas para elevar la calidad de la educación y la vida de los estudiantes” (Ospina, 2009, Pág. 249).

6. *“Las pedagogías críticas deben asumirse en el sentido de promoción del ejercicio y desarrollo de la democracia en las escuelas, más allá de los simulacros de la democracia electoral. “No se trata de promover exclusivamente una educación mecanicista que pretenda superar los altos niveles de analfabetismo que recientemente alcanzan en Colombia un escandaloso 9% a nivel nacional, o de universalizar este derecho por la vía de la masificación, sino de darle a la educación y en especial a la escuela un carácter emancipador en donde el diálogo, la participación, la deliberación y la acción social conduzcan a prácticas verdaderamente democráticas” (Chaustre, 2007, p. 102). Desde este sentido la horizontalización de la escuela y su democratización atraviesan necesariamente por revisar y ajustar constantemente la práctica docente, en el sentido que no se perpetúen los accionares para introducir en un manual, sino que sirvan como puntos de partida para el encuentro de los sentidos de vida de la comunidad educativa” (Ospina, 2009, Pág. 249).*

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. A partir de este trabajo de investigación se puede reconocer la reflexión pedagógica al interior del aula, la importancia del análisis de las prácticas y como el quehacer cotidiano de la docencia en el aula envuelve posibilidades para arriesgarse a experimentar nuevas metodologías que ayudan a salir del tablero y el marcador y disponer de otros elementos, materiales, personas, espacios, etc., que brinden nuevas alternativas. Al hablar de calidad de la educación, implica el hecho de la responsabilidad y condición de la transformación de las prácticas llevadas en el aula. En resumen, una educación de calidad entendida desde un enfoque del desarrollo humano, debe propiciar a los educandos ambientes de aprendizajes significativos desde dónde construirse como subjetividades capaces de sentir, percibir, compartir, criticar y transformar su entorno local, a partir del pleno desarrollo de sus talentos y capacidades; todo ello en la búsqueda de una calidad de vida que redunde en la convivencia armónica de las sociedades.

Anexos

1. Encuesta: Validación de prácticas significativas ante la comunidad educativa.- Docentes.
2. Encuesta: Validación de prácticas significativas ante la comunidad educativa.- Estudiantes.
3. Encuesta: Validación de prácticas significativas ante la comunidad educativa.- Padres de Familia.
4. Encuesta: Caracterización de los modelos educativos de cada institución. Aplicada Docentes.

5. Entrevista dirigida a Docentes dinamizadores, de las de las prácticas significativas.
6. Formato Entrevista Padres Participantes- Experiencias
7. Formato Guía grupos de Discusión.
8. Transcripción entrevistas semi - estructuradas a docente
9. Transcripción entrevistas a estudiantes.
10. Registro de Observaciones directas de las prácticas significativas.
11. Registros Fotográficos.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 9

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana.
Autor (es)	Luis Felipe Rentería Ramírez Néstor Gerardo Quintero Romero
Universidad	Pontificia Universidad Javeriana
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Gestión Educativa.
Subtema	Convivencia escolar.
Problema	
1. ¿Cómo diseñar una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa del colegio Rafael Uribe Uribe?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Institución Educativa Distrital Rafael Uribe Uribe – Localidad Ciudad Bolívar. Bogotá D.C.
Temporal	2009
Sujetos investigados	Se trabajó con 102 estudiantes de modalidad mixta, con edades comprendidas entre los 10 y 18 años, seleccionados entre los grados quinto de primaria y décimo grado. De la misma manera se trabajó con 20 docentes y 64 padres de Familia.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Diseñar una estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa del colegio Rafael Uribe Uribe jornada mañana.	
Objetivos específicos	
1. Estructurar y analizar un marco teórico en el cual queden claramente definidos los conceptos de gestión educativa y convivencia escolar, que permitan diseñar una propuesta que establezca una coherencia armónica entre la gestión educativa y las relaciones de convivencia en la comunidad escolar 2. Identificar y definir características de la gestión educativa y la convivencia escolar, a través de unos cuestionarios y unas entrevistas. 3. Analizar los resultados y diseñar una estrategia de gestión educativa, con	

argumentos sólidos para el desarrollo de la convivencia escolar, que permita ser socializado, en la institución educativa.			
4. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico	Cualitativo.		
Técnicas	1. Encuestas. 2. Entrevistas no estructuradas.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			
5. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. La investigación se basa en los planteamientos de gestión escolar del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.			
2. Para el tema de convivencia escolar se apoya en autores como Beatriz Elena Ramírez Avendaño, Juan Carlos Torrego Seijo, Paulo Freire.			
3. Para el tema de gestión se apoya en los planteamientos de: Henry Cedano, María Piedad Fuentes, y Esperanza Perdomo, Garcia Requena, Stephen J. Ball.			
Conceptos principales			
1. Diseño: El Diccionario Enciclopedico de Educación define la palabra diseño como el “ <i>plan que se lleva a cabo para la realización de un proyecto, sistema, etc.</i> ” Y lo divide en tres partes de instrucción, investigación y experimentación. Para nuestra investigación nos es útil la definición que el diccionario le da al diseño experimental, definiéndolo como la “ <i>planificación previa que se lleva a cabo en un proceso de investigación, que incluye los objetivos que se quieren alcanzar, la muestra de sujetos que serán estudiados y los métodos que se utilizarán con el fin de optimizar dicho proceso</i> ” (Martí Castro, 2005).			
2. Estrategia: Adentrándonos a los conceptos planteados por el ámbito empresarial nos llamó poderosamente la atención el de Humberto Serna Gómez quien habla de planeación estratégica la cual define como “ <i>El proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente, interna y externa, con el fin de evaluar la situación presente de la empresa así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución hacia el futuro.</i> ” (Serna Gómez, 2003, p 19)			
3. Convivencia: Para efectos del presente trabajo de investigación, la convivencia es el hecho de vivir con otras personas, respetándolas y aceptándolas como son, y no como nosotros queremos que sean. “ <i>Un relacionamiento humano, es el medio principal para situarnos delante del mundo; el hombre comienza a ser persona cuando es capaz de</i>			

relacionarse con los otros, y dependiendo del grado de integración que consiga será su realización en la convivencia". (Maturana, 1991)

Hablar de disciplina en estos momentos de globalización y de revolución educativa, es un poco desatinado, el complejo mundo de las actividades pedagógicas plantea que las relaciones interpersonales en la institución educativa se deben desarrollar en un ambiente de convivencia pacífica, por tal motivo afirmamos que hablar de prefecto de disciplina ya no funciona, por eso reconocemos y nos identificamos con la propuesta de Ariadna y Hermes. En el sentido de "crear espacios donde los estudiantes puedan solucionar sus problemas y conflictos por medio de mecanismos como la conciliación y la reconciliación". Así mismo, "Hasta hace relativamente poco tiempo en las instituciones educativas se ejercía una disciplina autoritaria, en donde primaba el castigo y se manejaban los conflictos de manera adversaria.

Infelizmente aún se dan este tipo de actuaciones en muchas escuelas. Sin embargo, como un elemento esperanzador para mejorar la convivencia de las comunidades, entre ellas las educativas, aparecen nuevas alternativas de resolución de conflictos patrocinadas y dirigidas por diferentes organizaciones, que motivan a impulsar acciones de reflexión sobre las manifestaciones de agresión y su incidencia sobre las relaciones docente – alumno, clima escolar y actividades escolares, en las cuales se discute y analiza el papel de los sujetos de la acción (profesores, directivos representantes y alumnos) (Bueno Cipagauta, 2007).

4. Cultura educativa: se puede fortalecer cuando las personas con su manera de pensar y de actuar crean sentido de pertenencia, es decir, la escuela es una creación que surge del seno de la sociedad como un ente u organización con plenos poderes éticos, morales, culturales y convivenciales, principalmente para fortalecer y desarrollar a la sociedad en sus valores más sublimes como son la familia, el trabajo y la tolerancia, así lo afirma Ramírez Avendaño cuando sostiene: *"La escuela centro educativo, segunda instancia de socialización, promoviera una pedagogía en valores, como principio de fortalecimiento de una sana convivencia, expresión de tolerancia, respeto, justicia y equidad social"* (Ramírez Avendaño, 2005)
5. La gestión de la calidad en la institución escolar: no es un fin en sí misma, sino que se orienta a mejorar la oferta educativa, las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, la atención a sus intereses específicos y la coordinación y cooperación de los profesores en el diseño de la estrategia pedagógica y el sistema de evaluación y seguimiento del logro en el aprendizaje. La gestión de proyectos educativos, que responden a necesidades de desarrollo de una comunidad, ha de basarse en la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el proceso de adopción de las decisiones. Esta mayor participación favorece la

implicación, el compromiso y, la pertinencia y la sostenibilidad de la acción educativa (Cedano y otros, 2004, p 90).
Hipótesis
Una gestión educativa dinámica y positiva, mejora la convivencia escolar.
6. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“Estamos convencidos que el maestro debe constituirse en un mediador social en ese entramado cultural que se vive dentro de la institución. Es importante dejar clarificado que nosotros proponemos el diseño de una estrategia de Gestión Educativa para mejorar los niveles de Convivencia en el Colegio Rafael Uribe Uribe, jornada de la mañana. Esta estrategia es particular y específica de acuerdo a las conclusiones arrojadas por las encuestas y las entrevistas hechas a la comunidad educativa, el nuevo diseño resulta del sentir unificado de docentes y administrativos, padre de familia y estudiantes”</i> (Rentería, 2009, Pág. 165). 2. <i>“Se concluye también que la etapa de sensibilización, de inducción y acompañamiento, no se debe evitar bajo ninguna circunstancia en un proceso de cambio organizacional o educativo. Así mismo se concluyo que la comunidad educativa y más concretamente los docentes, padres de familia y estudiantes proponen que se implemente mayor nivel de exigencia para los estudiantes en su proceso de formación personal y académica”</i> (Rentería, 2009, Pág. 165). 3. <i>“La inducción y capacitación institucional debe ser en todo momento, por lo menos bimestralmente; esta actividad es determinante para interiorizar la nueva estrategia. Toda la comunidad educativa sin excepción debe estar informada del proyecto educativo que se implementara en la institución, su participación es valiosa en el aspecto de la colaboración, motivación y evaluación de las actividades. Esta etapa es la que permite al cuerpo de docentes disponerse en una actitud positiva y proactiva para interiorizar la propuesta de cambio. Es aquí en este momento donde los colaboradores deciden cambiar y apoyar el nuevo reto”</i> (Rentería, 2009, Pág. 165). 4. <i>“Tenemos que entender que el proceso de implementación de una nueva estrategia educativa produce miedo e incertidumbre, el no conocer los objetivos generales de la propuesta y el no estar convencido del cambio produce sujeción a estrategias tradicionales. Para concluir nos permitimos reconocer que esta propuesta fue diseñada específicamente teniendo en cuenta las características particulares de la Institución Educativa Distrital Rafael Uribe Uribe en la Jornada de la mañana, sin embargo, dejamos abierta la posibilidad para que sea tomada como base de futuras investigaciones relacionadas con el tema”</i> (Rentería, 2009, Pág. 165).
Recomendaciones
La investigación arrojó las siguientes recomendaciones para el directivo

- docente, docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes:
1. *“El rector o docentes administrativo, debe ser quien propone, gestiona, lidera, organiza y concerta los proyectos o estrategias educativas, con la participación activa del equipo de coordinadores, administrativos y docentes de la institución”* (Rentería, 2009, Pág. 166).
 2. *“Esa responsabilidad social y administrativa del rector y del cuerpo de docentes debe reflejarse en el día, día de la labor educativa institucional. En últimas esta estrategia planteada es para apoyar y fortalecer las funciones y la gestión escolar del rector o directivo docente, como representante legal y administrativo del centro educativo”* (Rentería, 2009, Pág. 166).
 3. *“Los docentes y el docente administrativo tienen una gran responsabilidad social y ética con su formación, al igual que es deber de la institución educativa, facilitar, motivar e implementar un proceso de capacitación permanente, y así, reconocer plenamente al maestro como profesional de la educación. En su gestión educativa el directivo docente y los profesores deben facilitar la generación de conocimiento en los educandos, al igual que cultura ciudadana, valores universales, comunidad educativa, y convivencia pacífica, es de esta manera como se genera calidad educativa produciendo inclusión y equidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto a los derechos humanos”* (Rentería, 2009, Pág. 166).

7. OBSERVACIONES

Comentarios

1. No se centra desde el conflicto, sino desde la gestión. Aunque por ser investigadores externos, no es clara la propuesta que desde la pedagogía se debe tener en cuenta para mejorar la convivencia escolar.
2. Este trabajo, al igual que anteriores, evidencia la falta de estudios sistemáticos y rigurosos y actualizados sobre convivencia escolar.
3. Interesante el rol que le coloca a los directores, especialmente la capacidad de liderazgo que debe tener un director de cualquier organización.
4. Le da mucha solidez a la investigación el haber trabajado con estudiantes, docentes y padres de familia.
5. Se encuentra aquí una tensión y es: lo pedagógico no ha dado respuestas a la problemática de la violencia escolar? Le corresponde? Que implica que se aborde la problemática desde otros enfoques más modernos y de otras disciplinas como la administración y la gestión?

Anexos

1. Encuestas de los docentes, estudiantes y padres de familia.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 10

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Gestión de convivencia en instituciones educativas oficiales.
Autor (es)	Luis José Mora García Omar Alfredo Rodríguez Estupiñan Martha Patricia Suárez Ángel
Universidad	Pontificia Universidad Javeriana
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Gestión Educativa.
Subtema	Gestión de convivencia.
Problema	
1. ¿Qué tipos de violencia se presentan en las instituciones de educación oficiales? 2. ¿Cuáles son los procesos que en la actualidad siguen los directivos de la institución frente a la violencia escolar?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Ciudad De Villavicencio I.E.D., Colegio Rural José Celestino Mutis I.E.D., Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.de la ciudad de Bogotá D.C.
Temporal	2009
Sujetos investigados	Estudiantes, profesores y directivos de los dos colegios.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Descubrir los tipos de violencia escolar y los procesos de gestión directiva que desarrolla la institución para disminuir sus niveles progresivamente.	
Objetivos específicos	
1. Reconocer los tipos de violencia escolar más usuales en las instituciones motivo de estudio. 2. Identificar las prácticas de gestión directiva para la convivencia en instituciones motivo de estudio. 3. Hacer recomendaciones a las instituciones para mejorar los procesos de gestión directiva en relación con la convivencia escolar.	
4. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Cualitativo.
Técnicas	1. Encuestas (constituida en seis preguntas).
Tipo de investigación	

Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			
5. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Para el tema de gestión escolar: Hernandez (2008), Barba, Molina y Ruiz (2007), Mejía (2004), Romero (2007), Andrade (2003), Casassus, J. (2000). 2. Para el tema de convivencia: Alzate, (2001), Torrego, (2006), Avilés, (2006), Moreno, Cervellò y Martínez, (2007), Gómez, Mir y Serrats, (1999) Torrego, J. (2003).			
Conceptos principales			
1. Gestión Educativa: la administración y gestión educativa, en una visión contemporánea, tienen que ver principalmente con tres elementos: a. Forma como se organizan y estructuran las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que conforman la institución. b. Concepción democrática del <i>poder</i> de los administradores como factor integrador de las divergencias de los individuos. c. Aceptación del <i>conflicto</i> como elemento esencial de las interacciones humanas generadas por el poder y la convivencia. 2. Convivencia escolar: Guzman, (2009), afirma que: <i>"Compartir la vida con otros es propio de las personas. Convivir es una acción clave para compartir la vida con otros. Actuar para convivir supone aprender de lo propio y de lo propio de los otros. Tal aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro. Y aprender a recibir lo que el otro nos ofrece. Convivir es, por tanto, ejercicio permanente de gratuidad y generosidad, es un gesto"</i>. La convivencia se enfoca por su naturaleza como un gesto de nobleza que permite interactuar respetando y valorando a los demás en su proceder. El conflicto es generalmente relacionado en el ámbito escolar como algo negativo, debido a los conflictos con que se enfrenta el docente, entre los que pueden clasificarse interpersonales cuando ocurren entre dos o más personas y los intrapersonales que ocurren dentro de la misma persona, los intragrupal y los intergrupales. 3. Violencia escolar: Prieto, (2005), afirma <i>"la violencia consiste en cierta fuerza empleada para producir en los otros efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades. Por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir, desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella"</i> (p, 1005). Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, (2004) <i>"el alumno está de expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas (son acciones de forma intencionada en donde se hacen daño, hieren físicamente, dan patadas, empujan, pellizcan o impiden el paso a otros), o conductas</i>			

negativas de palabra (burlas, amenazas, poner mote o engañar)”.

El estudiante victima de estas acciones negativas tiene dificultad para defenderse de ellas y se encuentra de algún modo inerme, contra el estudiante o estudiantes que lo violentan.

Cambiar el imaginario cultural acerca de la influencia familiar en el ambiente escolar y la posible relación con las conductas violentas en el aula, es una tarea que directamente le corresponde al docente y al espacio escolar, se ha demostrado que la violencia puede estar más relacionada con la escuela en sí que en sus hogares.

Wakins, (1991), afirma que es muy importante que el ambiente escolar sin importar si tiene pocos o muchos estudiantes con antecedentes de violencia en sus familias, brinde el clima necesario para que el estudiante vea la otra forma de convivir en la diferencia y la diversidad basados en el respeto y el trabajo en equipo.

Hipótesis

Los índices de violencia generada entre estudiantes, profesores y estudiantes son cada vez más altos, y los mecanismos y los procesos que desarrolla la institución no han podido disminuir estos niveles de violencia. Nuevas formas de gestionar los conflictos en la escuela puede disminuir los índices de violencia.

6. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“En el estudio de las tres instituciones se puede evidenciar cierta unidad de criterios al momento de tipificar la violencia escolar, los grupos que la promueven y sus posibles causas; los actores que participan en su solución y finalmente se abre la baraja de cuáles son los posibles motivos y obstáculos que generan un ambiente propicio para el desarrollo de la violencia escolar” (Mora, 2009, Pág. 37).*
2. *“Se clasifican los tipos de violencia en tres grupos, la violencia física relacionada con el maltrato en sus cuerpos, juegos violentos, peleas por novios, por el resultado de un partido; la violencia psicológica promovida por burlas hacia los defectos físicos, la raza o el color de piel y las amenazas; la violencia verbal manifestada en groserías y ofensas, se utiliza la violencia para ejercer poder; el hurto es también considerado como un tipo de violencia” (Mora, 2009, Pág. 37).*
3. *“No se identifica formalmente los grupos que generan violencia, sin embargo los estudiantes de grados inferiores atribuyen esta situación a los grados superiores (el bachillerato). Cabe anotar que uno de los grupos generadores de violencia, aparecen los docentes, quienes agreden normalmente de manera verbal” (Mora, 2009, Pág. 37).*
4. *“Ortega, (2008), define como una causa centrada en el individuo, pues algunos factores tales como ambientes familiares muy laxos, hostilidad*

- hacia los hijos, el castigo físico y la falta de tiempo compartido con los mismos entre otros hacen más vulnerable que el estudiante presente este tipo de comportamientos en el aula” (Mora, 2009, Pág. 37).*
5. *“La influencia de los medios y la búsqueda de aceptación social dentro de un grupo, se considera como otro de los factores a favor. Los padres específicamente opinan que las conductas punibles y los conflictos son propios de la edad, se une a esto que quienes pertenecen a estos grupos no cuentan con un buen desarrollo académico, muy posiblemente relacionan estos dos aspectos proporcionalmente” (Mora, 2009, Pág. 37).*
 6. *“Para los docentes en algunos casos las políticas educativas representan otro obstáculo que detiene la gestión de convivencia, pues la permanencia de estos estudiantes conflictivos, motivan a otros estudiantes a actuar de esta manera” (Mora, 2009, Pág. 37).*
 7. *“De igual forma aunque existan unos conductos regulares y unos procesos claros ante los casos de agresión, por un lado, los criterios varían entre maestros, para Defrance, (2005), “la multiplicación de estas contradicciones acaban conduciendo a una minoría de alumnos a las tentaciones de la violencia para desanudar esos (dobles) vínculos y a la mayoría de pasar “al otro lado” gracias a los títulos, para poder a su vez imponer su ley a los demás” lo que dificulta el seguimiento de procesos de solución” (Mora, 2009, Pág. 37).*
 8. *“Marzano, (2005), al igual que se tiene miedo por parte de algunos maestros por las acciones que tomen estos grupos contra ellos. Un maestro ante la amenaza bien sea hacia el mismo, hacia sus estudiantes o hacia alguno de los componentes del centro escolar no debe ser indiferente, el centro escolar debe ser una zona segura. Llama la atención como nuevamente se considera que no solo los estudiantes tienen conductas que favorecen la violencia sino que el uso del poder a través de agresiones verbales de los maestros también generan violencia, de otro lado los padres son poco tolerantes y agreden verbalmente” (Mora, 2009, Pág. 37).*
 9. *“Alzate, (2000), las figuras de autoridad y poder resultan confrontándose y esto puede desatar una larga pelea que bloquea la comunicación y el hallazgo de una solución útil. No es clara la información para determinar con quienes los padres son violentos si con sus hijos o con los maestros dentro de la misma institución” (Mora, 2009, Pág. 38).*
 10. *“Defrance, (2005), las instituciones hacen considerables esfuerzos por promover un ambiente de convivencia, desde el diálogo, el seguimiento de un conducto regular, los pactos de convivencia y finalmente las sanciones. Sin embargo padres y maestros consideran que las instituciones carecen de criterios claros a la hora de tomar correctivos, esto genera un ambiente de permisividad y desorden que fortalece las conductas y los grupos violentos, cabe anotar que las sanciones deben ser significativas más no penosas,*

pues estas deben buscar la reparación del daño causado al grupo o al individuo, es quizás una forma de que sea entendida como una enseñanza y no como un castigo” (Mora, 2009, Pág. 38).

11. *“Se aprecia la conformación de un grupo conciliador de conflictos en las tres instituciones, un conducto regular pero una ruta pedagógica que posiblemente podría estar fallando en su proceso de gestión, para Alzate, (2000), “un error muy común en los mediadores es creer que cuando se logra un acuerdo ya se ha alcanzado la meta: se redacta se firma y ya está. Esto no ha hecho nada más que empezar” debido a falta de unidad de criterios, normas claras y no negociadas; apoyo interinstitucional, compromiso de padres y maestros al igual que el conocimiento de procesos legales que protejan a las víctimas en situación de denuncia. “El objetivo no es simplemente acordar una solución, sino ayudar a las partes en disputa a reconstruir o reparar su relación de modo que puedan desarrollar soluciones mutuamente aceptables que sean completamente suyas” (Mora, 2009, Pág. 38).*
12. *“Los resultados de esta investigación como propuesta, constituyen una herramienta eficaz que le permitirá a las instituciones educativas, a través de sus directivas, docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, acceder, tratar y promover alternativas de solución, al abordar situaciones relacionadas con la violencia escolar dentro de un escenario transparente, promoviendo el diseño de estrategias, procedimientos y el ambiente más propicio para el desenvolvimiento integral de los niños, niñas y jóvenes, en un entorno en donde prevalezca el buen trato y la dignidad propia de cada persona humana” (Mora, 2009, Pág. 38).*
13. *“Los estudios, análisis e inferencias desarrollados durante la investigación, teniendo como instrumento principal la encuesta aplicada a los padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, promueven un debate dentro de los escenarios educativos, orientado a asumir los retos referidos por los problemas generados por acciones, enmarcados dentro de lo que hemos definido como temática de la investigación” (Mora, 2009, Pág. 38).*
14. *“En las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, existen roces y/o motivos generadores de conductas violentas que afectan de una u otra forma la dignidad de las personas, las inferencias presentadas no pretenden dar una solución total para eliminar los agentes generadores de violencia, sino comprometer las acciones de la gestión directiva en promover espacios y alternativas apoyadas en los resultados de la investigación” (Mora, 2009, Pág. 38).*
15. *“Las maneras de actuar, de pensar y laborar de los profesores y estudiantes no son homogéneas, por lo tanto hay momentos de crisis” (Mora, 2009, Pág. 38).*

16. *“Al abordar temas o situaciones relacionados con la violencia, no solo se debe pensar en la problemática inmediata dentro de la institución, como se evidenció en los resultados de la investigación, en la mayoría de los casos sus causas, tienen raíces muy profundas en el ambiente y las relaciones intrafamiliares, por lo tanto es indispensable un análisis de cada una de las situaciones, el procedimiento y la búsqueda de factores que inciden en la conducta de un niño o niña y los jóvenes, pues generalmente son personas abusadas, maltratadas y con baja autoestima, viviendo en condiciones de extrema pobreza y con familias desarticuladas”* (Mora, 2009, Pág. 38).

Recomendaciones

1. *“Se visualizan algunas alternativas de solución relacionadas con diálogo entre profesores y los estudiantes, el centro escolar debe tener en cuenta que las percepciones y actitudes de los profesores intervienen directamente en el aula, escuchar a los estudiantes y conocer sus inquietudes, sus metas, sus planes a futuro permite conocer más a los estudiantes y acercarse a sus necesidades”* (Mora, 2009, Pág. 40).
2. *“Marzano, (2005), plantea que es muy importante para el ambiente de aula que el docente conozca a sus estudiantes, sepa sus nombres y sus particularidades. Lo que concretamente se puede aplicar en contextos donde los grupos son muy numerosos en espacios institucionales dedicados al mejoramiento de la convivencia a través de algunas salidas pedagógicas, es decir abrir espacios que permitan conocer al otro y convivir con sus diferencias”* (Mora, 2009, Pág. 40).
3. *“Es notable la necesidad que todos los actores necesitan construir las normas, ir más allá del manual de convivencia ideado por una empresa de diseño gráfico que utiliza formatos predeterminados a través de las “agendas”. Se trata más que de construir un documento, se trata de evidenciar la necesidad de la norma de construirla a través del estudio de necesidades reales”* (Mora, 2009, Pág. 40).
4. *“Fernández, (2001), la construcción hecha en sus tres etapas que comprenden desde una sensibilización y toma de conciencia, la producción de la norma, la negociación y el consenso y finalmente la aplicación y el seguimiento. Lo que tendrá más sentido cuando el estudiante participa de este proceso”* (Mora, 2009, Pág. 40).
5. *“Marzano, (2005), es muy importante crear un contexto emocional positivo, con reglas claras pero con una carga afectiva, pues los jóvenes menos agradables son los que más necesitan de la ayuda y la cercanía del maestro ya que se ha visto que detrás de la conducta agresiva existe una realidad muy compleja que necesita ayuda”* (Mora, 2009, Pág. 40).
6. *“Los desafíos que plantea la violencia escolar, no solo puede abordarse desde un manual de convivencia, o accediendo a gran cantidad de bibliografía, quienes estén realmente interesados en crear ambientes*

prácticos y armoniosos en los centros educativos, deben profundizar y extender su horizonte de estudio y propuestas, más allá de los diálogos y posiciones superfluas de las partes involucradas en un conflicto; las planeaciones no ejecutadas dentro de un marco de flexibilidad, seguimiento y continua retroalimentación no tendrán ningún efecto en la transformación de los escenarios violentos en los espacios educativos” (Mora, 2009, Pág. 40).

7. *“Programar actividades en donde participen directivos, docentes, estudiantes, padres, amigos y demás miembros de la comunidad educativa, construyendo y llegando a consensuar sobre las directrices a seguir cuando los conflictos afloren; es allí en donde se evidencia el punto de partida para el debate que, como resultado debe orientar, fortalecer e impactar a la comunidad” (Mora, 2009, Pág. 40).*
8. *“El diseño de estrategias que permitan abordar las diferentes instancias evidenciadas en esta investigación puede orientar los procesos, fortalecer la confianza y seguridad de toda persona humana.
Etapas a seguir:
a. De la agresión al conflicto.
b. Del conflicto a la conciliación.
c. De la conciliación a la autoestima.
d. De la autoestima a la norma.
e. De la norma a la tolerancia, el respeto, la concertación y la conciliación.
f. De la tolerancia y el respeto a la convivencia” (Mora, 2009, Pág. 40).*
9. *“Una de las alternativas de solución para estudiar y mediar en los conflictos que desembocan en actos violentos es individualizarlos, una caracterización de un conflicto requiere abordarse de diferente manera cada vez, ya que los actores y motivaciones también lo son, los manuales de convivencia solo representan un itinerario que generalmente responde a una política, el estudio de las situaciones adversas que afectan una persona, requiere una preparación intelectual y emocional fundamentada en un mediador poseedor de un sentido crítico, integral desarrollado bajo sólidos principios morales y sociales” (Mora, 2009, Pág. 40).*
10. *“Se propone finalmente desarrollar una reflexión continúa de lo que ocurre en la institución y las diversas maneras como se resuelven por parte de los directivos, teniendo como pregunta de fondo: ¿Las ejecutorias de los directivos y docentes de la institución frente a la violencia escolar en la institución, participan en la disminución de los niveles de violencia?” (Mora, 2009, Pág. 41).*
11. *“La reflexión con directivos y profesores debe llevar a mirar más de cerca cómo lo que se hace actualmente aumenta el conflicto y establece una mayor distancia entre directivos profesores y estudiantes agresores y agredidos. La reflexión de lo que se hace y de lo que produce en el clima*

escolar, es garantía que con la participación de los que reflexionan se puedan proponer nuevas miradas y nuevas formas de dirimir los conflictos, avanzando progresivamente en la búsqueda de la convivencia, y por ende en el cambio de cultura de actuación de directivos, profesores y estudiantes, en la institución” (Mora, 2009, Pág. 41).

7. OBSERVACIONES

Comentarios

1. Es importante el abordaje que se le da desde lo pedagógico hacia otras dimensiones de los estudiantes, especialmente la dimensión familiar.
2. Es significativo este trabajo porque propone una ruta metodológica para el tratamiento y el seguimiento de los conflictos de los estudiantes, además que está muy bien sustentado en su marco teórico.
3. Es importante también resaltar la función que presenta esta investigación sobre el tipo de sanciones que se deben tener en casos de agresión y violencia escolar, los acuerdos y las actas de compromiso apenas son el inicio de un proceso de acompañamiento y reparación a las víctimas, contrario a lo que normalmente se entiende que la sanción es el fin del problema.
4. Por otra parte, la investigación da cuenta de la falta de claridad dentro de las políticas públicas para abordar el tema, políticas que incluso llegan a perpetuar el problema, ya que la permanencia de los estudiantes conflictivos puede hacer que los demás estudiantes actúan de esa manera.
5. Esta investigación, pone en evidencia el papel fundamental que pueden desempeñar docentes y directivos docentes frente a la problemática de la violencia escolar.

Anexos

1. Encuestas diligenciadas y tablas de categorías.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 11

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.
Autor (es)	Gerson Aurelio Maturana Moreno Ana Milena Pesca Barrios Ángela Liliana Urrego Peña Adrian Velasco Rojas
Universidad	Pontificia Universidad Javeriana
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Convivencia escolar.
Subtema	Teoría sustantiva – creencias.
Problema	
1. ¿Cómo conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Orlando Higueta, Colegio José Francisco Socarrás, Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la ciudad de Bogotá.
Temporal	2009
Sujetos investigados	Colegio Orlando Higueta con 3500 estudiantes, 120 docentes y 7 directivos docentes; Colegio José Francisco Socarrás con 4500 estudiantes, 150 docentes y 7 directivos docentes; una en la localidad novena, Suba: Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda con 2800 estudiantes, 90 docentes y 5 directivos docentes.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá.	
Objetivos específicos	
1. Identificar cuáles son las principales situaciones y espacios físicos más relevantes donde se evidencia el ejercicio de la convivencia escolar.	
2. Determinar cuáles son los aspectos fundamentales que inciden en el	

ejercicio de la convivencia escolar.			
3. Identificar las principales creencias que sobre convivencia escolar se suscitan en los estudiantes, docentes y directivos docentes.			
4. Establecer puntos de encuentro y divergencia de las creencias presentes en los principales actores de la comunidad educativa en relación a la convivencia escolar.			
5. Elaborar una teoría sustantiva que dé cuenta de las creencias en estudiantes, docentes y directivos docentes y oriente el desarrollo de la convivencia escolar.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico	Cualitativa – Etnográfica (también aplica teoría fundamentada).		
Técnicas	1. Observación participante. - Diarios de campo. 2. Relatos del informante. 3. Encuestas. 4. Entrevistas. 5. Grupos de discusión y memos.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Cultura Escolar: Larroyo (1966: 4), Taylor E. (1871), (Aguirre, 1993:153). (Camillero y Vinsonneau, 1996) Bruner (1998), Vasco, (1995: 442), Brusilovsky S y Cabrera M. E. (2005), Bolívar (2000: 135), Fiddler (1997), Pérez Gómez, (2000), Gálvez A.M. (2007), Martínez-Otero (2003), Gálvez A.M. (2007). 2. Convivencia escolar: Constitución Política de Colombia, Ley general de educación, decreto 1860, Plan Decenal de Educación, (Ianni, N, 2002), Ortega, R, (1999), (Torrego, 2000). 3. Creencias: Villoro, L. (1982: 71), Ortega y Gasset (1989), Royston, (1960), Karl Popper, Wilhelm Dilthey(Carlson y Thorpe, 1987), Vásquez y Martínez (1996), López Ruiz, J. (1999).			
Conceptos principales			
1. Las creencias: han sido denominadas por algunos autores como teorías implícitas, teorías tacitas, teorías del sentido común, teorías ingenuas, teorías practicas, etc. En particular en el campo de la educación Camilloni (2007) afirma que las creencias “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que			

eligen y como se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo”.

2. La convivencia escolar: alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos docentes de cada establecimiento educativo. Dentro del ejercicio de dicha convivencia es común que se susciten situaciones conflictivas, agresivas, y hasta de violencia extrema que minan el normal desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Convivencia, etimológicamente proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros. El hombre vive inevitablemente enmarcado en un contexto de convivencia. Cuando se habla de convivencia, se hace referencia a la vida que comparten individuos, familias y grupos en cuanto a intereses, inquietudes, problemas, soluciones a dichos problemas, expectativas, usos del espacio, servicios y todo aquello que forma parte de la existencia en sociedad. La convivencia implica, por lo tanto, estar al mismo tiempo y en el mismo lugar que otros, con los que se interactúa activa y creadoramente, con quienes se comparten aspectos comunes, y entre quienes se da un entendimiento, una empatía. Sin embargo, convivir, no significa estar de acuerdo en todo, sino la posibilidad de discrepar, debatir y regular conflictos sin que ello suponga una ruptura, una desintegración o la pérdida de cohesión social.

El término convivencia escolar, puede ser definido de manera general como el clima de interrelaciones que se produce en la institución escolar, “una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos, administrativos) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros”. “La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento” y se construye y reconstruye en la vida cotidiana. (Política de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación República de Chile, 2002)

Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro (Lanni, N, 2002).

3. La cultura: puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2002: 3).

4. Cultura escolar: tradicionalmente la escuela ha sido socialmente delegada, junto con la familia, como la institución encargada de brindar y velar por la educación de los niños, niñas y jóvenes en formación; si consideramos dicha educación como la formación del hombre, el cultivo de su ser en desarrollo, y si a la vez, se parte del supuesto que los objetos culturales no están totalmente definidos y que precisan de una permanente construcción por parte de los sujetos que la vivencian, apropian y enriquecen; se deduce fácilmente que es inherente su estrecha relación entre cultura y educación. Por ello cuando se analizan elementos relacionados con la escuela como es la convivencia, se hace apropiado e incluso necesario emprender la discusión en torno, no solo de la cultura sino también, sobre una cultura particular: la cultura escolar.

La cultura escolar comprende el conjunto de saberes, concepciones prácticas y discursos que circulan en la institución educativa, considerándola como organización situada en contextos específicos y como parte de la cultura de la sociedad que la rodea. La cultura es un conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. Tanto los significados como las representaciones, contruidos socialmente en un espacio y tiempo concreto, orientan los intercambios personales y vinculan a cada individuo de manera particular a sus grupos e instituciones y a la sociedad en general.

Así pues, la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de reproducción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro de la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas saberes y representaciones aun mas allá de los ámbitos identificados como la institución escolar. (Huergo y Martinez, 1999).

Hipótesis

Las creencias de los estudiantes, docentes y directivos docentes están ligadas a su toma de decisiones y modo de actuar frente a las diversas situaciones convivenciales.

4. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“Por tratarse de una teoría sustantiva los principales hallazgos de ésta han sido organizados en forma de tesis que corresponde a las creencias de cada uno de los actores analizados”* (Maturana, 2009, Pág. 252).

2. *“Las características de los actores, la manera como asuman el aprendizaje de la convivencia, y la autoridad y responsabilidad docente, son causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
3. *“En el ejercicio de la convivencia las condiciones del entorno determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
4. *“Una armónica convivencia escolar depende del tratamiento y resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejoramiento”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
5. *“Dentro del ejercicio de la convivencia, el ambiente escolar y sus efectos evidentes son el resultado de la aplicación de estrategias de acción”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
6. *“Las experiencias académicas, sociales y en especial las que se adquiere en las prácticas educativas son la causa de las formas de actuar del docente frente al ejercicio de la convivencia escolar”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
7. *“El contexto interno de la escuela, su planta física, el tipo de actores intervinientes y los problemas convivenciales que se producen dentro de ella afectan el ejercicio de la convivencia escolar”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
8. *“Los docentes y directivos son los directamente responsables del ejercicio de la convivencia escolar, ellos deben asumir la responsabilidad de formar, mediar y solucionar los diferentes tipos de problemas convivenciales, para esto último la intervención del docente y directivo docente debe darse en dos momentos, de forma inmediata ante la aparición del conflicto y a largo plazo como medida de prevención”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
9. *“Las consecuencias que se derivan del ejercicio de la convivencia escolar inciden directamente en los actores y sus relaciones, y se transmiten a nivel social e institucional”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
10. *“La responsabilidad de la convivencia en la escuela y las características de los estudiantes son componentes fundamentales para los y ellos en la construcción del concepto de convivencia”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
11. *“Para los estudiantes, los aspectos que influyen en la convivencia se relacionan con la planta física y la problemática social en la que se encuentran inmersos”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
12. *“El personal competente para abordarlos, las actitudes y valores a formar para disminuir los conflictos y el manejo que se le da al manual de convivencia son aspectos fundamentales para los estudiantes en el proceso de solución de conflictos”* (Maturana, 2009, Pág. 252).
13. *“Los conflictos escolares que se presentan, la toma de decisiones de los estudiantes y las relaciones interpersonales que existen son para los*

<i>estudiantes las principales consecuencias de la convivencia” (Maturana, 2009, Pág. 252).</i> 14. <i>“El ejercicio de la convivencia escolar como consecuencia afectan las relaciones interpersonales del contexto familiar y social en el que se encuentra la institución” (Maturana, 2009, Pág. 252).</i> 15. <i>“Las creencias que tienen los diferentes actores en cuanto a los conceptos de convivencia y ambiente escolar generan y caracterizan la cultura escolar” (Maturana, 2009, Pág. 252).</i> 16. <i>“La solución de conflictos debe caracterizarse por el dialogo, el saber escuchar, la tolerancia y el respeto a los demás, además que estas deben ser las habilidades a desarrollar en los miembros de la institución” (Maturana, 2009, Pág. 252).</i> 17. <i>“El contexto familiar como social en el que se encuentra la institución educativa afecta la convivencia de la cultura escolar” (Maturana, 2009, Pág. 252).</i>
Recomendaciones 1. <i>“Un marco de referencia que facilita la comprensión de los saberes educativos genera un aporte significativo para el emprendimiento de estudios posteriores relacionados con la convivencia y/o la cultura escolar” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i> 2. <i>“Disponer positivamente las creencias acerca de la convivencia de los actores miembros de la comunidad educativa” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i> 3. <i>“Estudiar las creencias de los diversos actores de las instituciones para disponerlas adecuadamente” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i> 4. <i>“Superar los inconvenientes que generan las creencias al desarrollar prejuicios, decisiones inadecuadas, gestión inoportuna o actuaciones equivocadas” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i> 5. <i>“Las proyecciones le apuntan a la disposición responsable y adecuada de las creencias lo que permitiría mejoramiento de la convivencia escolar, como factor relevante en el desarrollo de las otras actividades de carácter académico” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i> 6. <i>“A partir de las creencias explicitadas es posible adelantar un plan de acción para la atención a estas, la vinculación de la familia y demás problemas convivenciales” (Maturana, 2009, Pág. 255).</i>
5. OBSERVACIONES
Comentarios 1. Tiene un sólido marco teórico, (presenta más de cien referencias bibliográficas). 2. Llama la atención del tránsito del concepto de disciplina a la convivencia escolar. 3. El apartado donde organiza toda la teoría fundada a través de la información obtenida por los estudiantes y docentes, es bastante amplio. Se

nota rigurosidad en el análisis y en la producción de esa teoría.

4. La elaboración de esta investigación permite inferir que la solución a la problemática de violencia escolar, con un adecuado acompañamiento y proceso a largo plazo, puede proponerse de la misma comunidad educativa.

Anexos

1. Ficha de Observación Participante.
2. Ejemplo de matriz de análisis de observación participante.
3. Formato de entrevista Directivos docentes.
4. Formato de entrevista Docente.
5. Formato de grupo focal estudiantes.
6. Formato encuesta comité de convivencia.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 12

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Sistematización de buenas prácticas de convivencia escolar y apropiación contextualizada en los colegios de excelencia Orlando Higueta Rojas, Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis.
Autor (es)	Beatriz Helena Arias Aristizabal Martha Patricia Forero Camargo Ingrid Yohanna Pacheco Real Constanza Piñeros Herrera Nancy Yamile Robayo Almanza Gloria Esperanza Rodríguez Garcés Blanca Patricia Rojas Baracaldo Javier Urrego Torres
Universidad	Pontificia Universidad Javeriana
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Convivencia Escolar.
Subtema	Sistematización de buenas prácticas.
Problema	
1. ¿Cómo se fundamenta, se organiza y se estructura la convivencia escolar en las instituciones que sobresalen por sus buenas prácticas en Bogotá? 2. ¿Cuáles son los factores que permiten construir una buena práctica de convivencia escolar en torno al manejo de conflicto, la construcción de normas, la garantía de derechos y la comunicación y participación? 3. ¿De qué manera se pueden socializar los aprendizajes que aportan las buenas prácticas para contribuir al mejoramiento de la convivencia en los Colegios de Excelencia Orlando Higueta Rojas, General Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Orlando Higueta Rojas, Colegio General Gustavo Rojas Pinilla y Colegio José Celestino Mutis de la ciudad de Bogotá D.C.
Temporal	2009
Sujetos investigados	No refiere
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Identificar, sistematizar y analizar buenas prácticas de convivencia escolar en torno a: conflicto, normas, derechos, comunicación y participación; y derivar aprendizajes y procedimientos para su adecuada socialización y apropiación en	

los colegios de excelencia de Bogotá Orlando Higueta Rojas, General Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis.			
Objetivos específicos			
1. Reconocer y establecer los fundamentos de la convivencia escolar en las áreas de conflicto, norma y derechos, comunicación y participación. 2. Identificar, describir, y analizar, las acciones que constituyen las buenas prácticas de convivencia escolar, derivando indicadores de logro y lecciones aprendidas, susceptibles de ser socializadas y reconstruidas en otros escenarios educativos. 3. Contribuir al desarrollo de planes de mejoramiento de la convivencia escolar, a partir de la sistematización y análisis de las buenas prácticas de convivencia escolar, en las áreas de conflicto, norma y derechos, comunicación y participación. 4. Aportar a la línea de investigación para el conocimiento social y político, el conocimiento construido en los aspectos teóricos y metodológicos de la convivencia escolar a través de la sistematización de buenas prácticas y los procesos de apropiación contextualizada.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cualitativo – Investigación acción participativa.	
Técnicas		No refiere	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Convivencia: Madrid-Malo 1997, Luque y Delgado 2005, Ruiz, 2007. 2. Convivencia y Conflicto: Valderrama 2007, Granados, 2001, Salinas e Isaza 2003, Mitchell, Pruitt y Olczak 2003, Galtung 2001, Fisas 2009, Piaget, Goleman, Maturana 2001, Ting-Tomey 2008, Weber, 1969, Ramírez 2006, Herrera, Pinilla et Infante 2001, López y González 2006. 3. Convivencia, Normatividad y Derechos: Palomo, 1989, Durkheim, 1993, Soriano, 1997, North, 1995, Mockus 2009, Rossi, 2009, Cortina, 1993, Galvis, 1996. 4. Aspectos Generales de la Comunicación y la Convivencia: Salinas, 2001, Alfaro, 1994, Báez, 2000, Sullivan, 1996, Freire, 1971, Dodge, 1990, Garza, 1998, Delors, 1997, Aguilar, Betancourt, 1998, Hoyos, 2003.			
Conceptos principales			
1. Convivencia: Uno de los retos que tiene la educación es lograr el ejercicio de la democracia, a partir de las transformaciones de las prácticas educativas, de las formas de aplicar la disciplina, el control y el tipo de relaciones que se establecen con los integrantes de la comunidad educativa. Con estos cambios en la educación se puede hablar de impactar			

los procesos de Convivencia en la escuela.

Cuando se plantea el ejercicio de la Convivencia escolar, no necesariamente se están generando relaciones y espacios democráticos. Se trata de convivir con otro, aparentemente de manera pacífica, pues no se da la violencia física, y no hay indisciplina, pero si, se establecen relaciones de autoritarismo y de sumisión. En la educación tradicional este tipo de convivencia se daba por la imposición de una autoridad, el poder del adulto sobre el niño, la niña y el joven generando miedo, frustración y resentimiento. Mientras la autoridad se imponga, al igual que las normas, no se puede hablar de una convivencia pacífica en los términos planteados por Alexander Ruiz, donde el acatamiento de la norma sea voluntario, consciente, concertado y construido colectivamente. Aún hoy, se habla de esta meta como un reto a alcanzar.

La convivencia tiene que ver con un proceso de socialización, de establecimiento de relaciones pacíficas entre los distintos actores, pero principalmente como lo afirma Ruiz (2007); la convivencia debe ser vista y asumida como una dimensión política, es decir, con la valoración de aquello que se considera un bien común. Por ello, las formas de convivencia no pueden ser —dictadas o prescritas: deben ser discutidas, problematizadas y acordadas (Ruiz, 2007, p.132).

2. Convivencia y Conflicto: Cuando los sujetos viven en interrelación, es decir conviven en espacios comunes, en situaciones cotidianas; el conflicto surge como un componente básico de este vivir en comunidad. Para Valderrama existen tres tipos de tendencias institucionales educativas en relación con el conflicto: una que pretende negarlo ocultando lo que sucede al interior de la institución, otra que lo acepta pero que lo reduce a los sujetos a quienes determina como conflictivos y agresivos, sustentado sus planteamientos en que tal conflictividad procede de los ámbitos extra institucionales; y otras instituciones que lo reconocen e incluso lo valoran ya que lo abordan de forma integral.

Para Granados el conflicto no debe ser asumido desde una posición negativa; plantea que este debe invitar a generar una visión constructiva del mismo, *“asumiéndolo como parte de un proceso de desarrollo, que evidencie dificultades gatilladoras de potenciales procesos de dinamización mutuos, para que favorezcan sentimientos estimulantes, de reto, apertura, flexibilidad, receptividad, acogida, respeto”* (Granados, 2001,p.22), para generar —salidas creativas|| del mismo y asumirlo como un esfuerzo por dar salida a objetivos comunes: la transformación constructiva de un conflicto puntual.

La propuesta de Granados (2001, p.42) para dar respuesta creativa a los conflictos, está delineada de la siguiente manera: el conflicto es inherente a las relaciones humanas, como tal siempre existirán; son parte del proceso

de desarrollo, ya que generan movilidad, cambio y madurez; no tienen una solución, sino múltiples soluciones que posibilitan creativamente la movilidad personal y social; y mantiene una estrecha relación entre lo que definimos por conflicto y la forma de resolverlo.

Sobre el último tópico, Granados (2001, p.43), plantea frente a los estilos de relación versus los resultados en la transformación de los conflictos lo siguiente: Cuando existe la competencia el efecto es que, el conflicto no termina, se da una salida momentánea que puede desencadenar luego en una escalada hacia otro conflicto. Cuando el conflicto se evita, se aplaza pero no desaparece.

3. Convivencia, Normatividad y Derechos: La escuela constituye un espacio de socialización ciudadana de las presentes y futuras generaciones, en donde se construye la convivencia como arte de vivir con otros, en todos los espacios formales e informales. Dentro de este apartado interesa profundizar en el papel de la norma en la convivencia, categoría que se asocia para su definición y comprensión con los derechos humanos de las y los niños, los referentes normativos que otorga la Constitución Política de Colombia, y con las formas de ejercer autoridad y disciplina en las dinámicas regulativas.

El hombre es un ser eminentemente social, que siempre ha buscado formar parte de un determinado grupo, o comunidad y a través de ella aprender a subsistir, vivir, relacionarse y compartir con los demás. En esta convivencia las colectividades han tenido la necesidad de adecuar las conductas y comportamientos de sus miembros a un conjunto de disposiciones que inviten a todos a aceptar, cumplir y respetar normas y acuerdos para beneficio individual y colectivo. Los ámbitos educativos formales y la escuela no se escapan a ello.

Las normas facilitan la convivencia, especialmente cuando se deben respetar los derechos y deberes que cada miembro de la sociedad tiene por igual. Se entiende por norma, la ordenación y regulación de la conducta, la cual señala lo que es posible hacer, o no hacer, en determinadas circunstancias.

La convivencia está regulada y guiada por las normas o reglas su función primordialmente, que buscan organizar y armonizar la vida en sociedad donde se dé prioridad al respeto, consigo mismo, con el otro, con lo público y lo privado, de tal forma guían y fortalecen la convivencia, desde una mirada no individualiza, sino común y colectiva que buscan despertar en la sociedad un trato digno de unos frente a los otros para fortalecer la convivencia.

4. Aspectos Generales de la Comunicación y la Convivencia: Una formación humana integral, en las actuales circunstancias de la sociedad le exige a la escuela, la construcción de ambientes democráticos en su práctica

cotidiana, con procesos que trasciendan las expresiones dogmáticas e intolerantes que determinan muchos de los conflictos sociales. La comunicación se asume como un factor clave dentro de la convivencia escolar, ya que permite una dinámica sana de acuerdos, consensos, trabajo colectivo en la construcción de proyectos, utilizando el diálogo y el discurso contextual como estrategia y eje transversal para construir una convivencia a nivel institucional (Salinas, 2001, p. 11).

Salinas, en palabras de Ortega, afirma que la escuela tiene un compromiso pedagógico en el cual es necesario tener en cuenta que:

“La convivencia escolar implica la construcción permanente y participativa de normas, la generación de ambientes culturales favorables al diálogo intergeneracional, la construcción de sujetos, asumir una postura crítica frente a las prácticas, dispositivos y discursos que reproducen la estructura de la escuela y en la sociedad y por lo tanto, una postura que favorezca el pleno goce y ejercicio vital de los derechos humanos” (Salinas, 2001, p. 26).

5. La comunicación permite establecer relaciones, cuyo eje central en la convivencia es el compromiso ético con los demás, así, la sociedad hace visible su necesidad por el desarrollo de un proyecto comunicacional, para orientar actitudes y comportamientos de los sujetos, que a través de propósitos compartidos, permitan orientar y acordar las relaciones. Por ello es importante consolidar y estructurar los conceptos y la relación existente entre convivencia, participación y comunicación.

“La comunicación como aquello que promueve y establece diálogos, gestando relaciones con otros y entre varios. No es solo compartir entre nosotros y ellos: el pueblo, las mujeres, la sociedad, etc., sino es la motivación de intercambios significativos entre diversos actores, siendo nosotros, no solo sus mediadores, sino la garantía básica de su existencia, permanencia e importancia. La comunicación, en su sentido más profundo señala la existencia y el valor del otro comunicativo, diferente a mí, a quien debo reconocer constantemente y descubrir en sus inquietudes, capacidades, conflictos y defectos, historias, como sus sueños, sus deseos de futuro, su pensamiento y su sensibilidad” (Alfaro, 1994, p. 12).

6. Una experiencia significativa se entiende como: *“una práctica concreta y sistemática de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y resultados sostenidos en el tiempo, ha logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen.*

El concepto de práctica remite necesariamente a un saber hacer fundamentado en un referente conceptual, que sirve para la solución de un problema, el manejo eficiente de un proceso, el mejoramiento de la eficacia de un área o grupo de una organización. Por esta razón, las buenas

<i>prácticas van dirigidas a los equipos humanos que en las instituciones educativas enfrentan en lo cotidiano los retos mencionados anteriormente” (Secretaría de Educación de Medellín, 2007, p. 9).</i>
Hipótesis
Las buenas prácticas pedagógicas de una institución educativa pueden ser replicadas y apropiadas en otras instituciones y contextos educativos.
7. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“El recuperar la memoria a través de la sistematización de las buenas prácticas y la socialización contextualizada de éstas en otras instituciones, para construir saberes que permitan a los diversos actores educativos y comunitarios la fundamentación teórica y práctica de las acciones a asumir frente a la convivencia en los ambientes escolares, posibilita consolidar la identidad institucional, fortalecer el sentido de pertenencia, dar validez a la práctica, legitimar las acciones y reconocer los actores como sujetos políticos” (Arias, 2009, Pág. 350).</i> 2. <i>“De esta manera la convivencia es vista como una dimensión política donde los actores escolares interactúan a través de la comunicación, la reflexión y la deliberación en el agenciamiento y tramitación de los conflictos aportando a la defensa de los derechos y a la construcción colectiva de espacios democráticos que se articulan a la normatividad y a las vivencias en la cotidianidad de la escuela” (Arias, 2009, Pág. 350).</i> 3. <i>“En la consolidación de la convivencia armónica, el conflicto es asumido como una oportunidad para validar y construir en la diferencia relaciones incluyentes, dinámicas, dialógicas que permiten abordar a los actores de la comunidad educativa, como sujetos activos que dinamizan y transforman su realidad” (Arias, 2009, Pág. 350).</i> 4. <i>“Esas prácticas de convivencia están plasmadas en las normas que son construidas de manera colectiva, responden al contexto, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, y aportan al fortalecimiento de la gobernabilidad escolar y a la construcción del bien común propiciando ambientes democráticos, formación de la autonomía individual y social” (Arias, 2009, Pág. 350).</i> 5. <i>“La comunicación es el eje transversal en la construcción de la convivencia escolar, pues permite el reconocimiento de los sujetos, el diálogo como herramienta para ver la diferencia a través de la argumentación, los consensos y los disensos que edifican las relaciones y generan ambientes democráticos y participativos” (Arias, 2009, Pág. 350).</i> 6. <i>“La investigación aporta a la creación de una cultura de la convivencia que aborda la multiculturalidad, la pluralidad y la diversidad desde la cotidianidad como otros criterios para asumir el conflicto, la norma y la defensa de los derechos en espacios democráticos donde prime el diálogo,</i>

- la concertación y la búsqueda de una identidad colectiva en el ámbito escolar” (Arias, 2009, Pág. 350).
7. *“Las prácticas innovadoras, el uso pedagógico de la lúdica y el manejo de las TICS potencian el encuentro de las sociedades de la información, el acercamiento y el reconocimiento de las culturas juveniles posibilitando encuentros intergeneracionales que permiten establecer y fortalecer espacios de convivencia armónica fundamentados en lo emocional, cognitivo, social y político. Estas estrategias didácticas no convencionales, propician la participación, la comunicación, la diversión y una forma diferente de ver, gestionar y solucionar problemas que se presentan en la escuela y fuera de ella”* (Arias, 2009, Pág. 350).
 8. *“Desde la socialización y reconstrucción de las buenas prácticas en las instituciones de excelencia elegidas se plantea un plan de mejoramiento que concibe la convivencia escolar como el eje clave que otorga a la escuela equilibrio y garantías para avanzar en la formación de sujetos políticos, que favorezcan una comunidad educativa participativa, tolerante, solidaria e incluyente”* (Arias, 2009, Pág. 351).
 9. *“Para consolidar ambientes de convivencia armónica es necesario partir de los contextos en los cuales están ubicadas las instituciones, así como las necesidades e intereses de los sujetos que forman parte activa en la escuela. De tal manera, el conflicto y sus múltiples maneras de ser abordado; la normatividad enfocada desde los derechos humanos y la comunicación como elemento esencial que enmarca todo el proceso relacional y que conlleva a la constitución del individuo en un sujeto político”* (Arias, 2009, Pág. 351).
 10. *“Transformar los imaginarios en torno a la convivencia escolar frente a los diferentes proyectos y organización en la escuela significa transformar los imaginarios de la comunidad educativa, y sus dinámicas escolares, sus relaciones personales, sociales y ambientales; entendiendo que la escuela no solo aporta para el desarrollo cognoscitivo o social, sino que influye superlativamente en cada uno de los aspectos que integran a las personas. Es por esto que al modificar las mentalidades de los actores de la comunidad educativa se logra establecer una relación participativa, donde se privilegia la corresponsabilidad como principio”* (Arias, 2009, Pág. 351).
 11. *“El ejercicio investigativo se constituye en una herramienta eficaz utilizada por los sujetos para construir nuevas formas de convivir. Enfatizar en la constante indagación sobre los distintos aspectos que conforman el ámbito educativo y escolar: lo teórico y lo práctico, se revierte en una reflexión profesional y personal que redunde en experiencias enriquecedoras concernientes a perfeccionar el quehacer que cotidianamente se vivencia en las instituciones educativas”* (Arias, 2009, Pág. 351).
 12. *“En el reconocimiento del otro, en la validación del conflicto, de las normas y*

los derechos, comunicación y la participación, permiten establecer compromisos éticos, donde se hace necesaria la aceptación del otro, el deseo de relacionarse y compartir con los demás, construyendo relaciones de intercambio. Cuando se plantean proyectos de intervención comunitaria, se relacionan estos conceptos como elementos de participación, donde se hace visible la transformación de la realidad desde un proceso de acción-reflexión - acción, hacia un cambio de actitud frente a su realidad cotidiana” (Arias, 2009, Pág. 351).

13. *“En tal sentido los docentes se consideran promotores de las relaciones humanas basadas en la comunicación, la participación y la concertación como estrategias pedagógicas y educativas para reconocer que la convivencia escolar, implica una construcción permanente y participativa, asumiendo la responsabilidad social de la educación en la construcción de ambientes pluralistas y democráticos”* (Arias, 2009, Pág. 351).
14. *“La investigación acción participación (IAP) como método de investigación en educación se consolida dentro del presente proyecto, toda vez que permite una flexibilidad e involucra a los diversos actores como sujetos activos, participantes y protagonistas de su proceso en la convivencia escolar, para generar nuevas formas de lectura de la realidad, aprendizaje colectivo en red, y procesos de transformación de la realidad”* (Arias, 2009, Pág. 351).
15. *“El papel del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos - as, jóvenes, niños - as debe consistir en garantizar la participación democrática, la formulación de políticas, el aporte financiero, los espacios y la formación de la comunidad educativa en la convivencia escolar si se desea transformar la intolerancia y la violencia que vive la escuela y la sociedad colombiana actual”* (Arias, 2009, Pág. 351).
16. *“Finalmente se resalta, el potencial que tiene realizar investigaciones de carácter teórico - práctico, dado que permite de manera simultánea aprender a realizarla y responder a intereses concretos de transformación de las realidades en las que están involucrados sus ejecutores”* (Arias, 2009, Pág. 351).

Recomendaciones

1. *“Problemas a transformar.*
 - a. *Convivencia y conflicto.*
 - *Aislamiento de las acciones escolares, familiares y comunitarias.*
 - *Desarticulación de lo académico, con lo convivencial.*
 - *Altos niveles de agresividad manifestada de manera física y verbal entre las y los integrantes de la comunidad educativa.*
 - *Manejo coyuntural del conflicto.*
 - *Falta de socialización de los procesos de solución de conflicto a nivel institucional.*

- *El conflicto escolar, es multicausal (factores individuales, de género, institucionales, familiares y sociales) y adolece de respuestas integrales.*
- *El conflicto se asocia no solo en el campo interrelacional, involucra los problemas asociados con las drogas, el porte de armas, y diversas formas de integración, a sistemas de explotación, y comisión de delitos, cuyas manifestaciones no son abordadas de manera integrada.*
- *Inexistencia de un sistema de corresponsabilidad para la intervención integral del conflicto.*
 - b. Convivencia y normatividad.*
- *Desconocimiento del sentido y diferencias entre: valores, derechos y normas.*
- *Desconocimiento del manual de convivencia.*
- *Incumplimiento entre normas y acuerdos.*
- *La disciplina se ejecuta con un sistema punitivo, con reglas y procedimientos poco claros, y sin una perspectiva pedagógica.*
- *Poco sentido de pertenencia, manifestado en la falta de acompañamiento por parte de las familias al proceso formativo de los hijos y/o hijas.*
 - c. Convivencia: comunicación y participación.*
- *Se evidencia dificultades en la comunicación, expresados en la falta de escucha, intolerancia a la perspectiva diferente y en los débiles procesos de argumentación y toma de decisiones.*
- *Inexistencia de códigos de reconocimiento y respeto al otro como interlocutor válido.*
- *Poca integración y sentido de pertenencia de la comunidad hacia el colegio.*
- *Democracia escolar centrada en la forma representativa.*
- *Desarticulación, entre las instancias y mecanismos de participación, establecidos para el desarrollo del gobierno escolar.*
- 2. *Objetivo específicos en torno a la convivencia y el conflicto por áreas.*
 - a. Aula: integrar estrategias curriculares que vinculen acciones formativas para la convivencia encaminadas a cualificar la forma de abordar los conflictos cotidianos en el aula.*
 - b. Institución: Promover un enfoque de intervención integral del conflicto, con una visión preventiva, y con el desarrollo de mecanismos que faciliten la transformación pacífica de conflictos entre los estamentos de la comunidad educativa.*
 - c. Espacio socio - familiar: constituir una escuela de padres que sirva de apoyo a la conformación de una red institucional en pro del fomento de: lazos afectivos al interior de las familias - mediación familiar del conflicto - habilidades sociales para identificar las relaciones violentas y las formas de superarlas en las prácticas de crianza y socialización primaria.*
 - d. Espacio socio - comunitario: establecer vínculos interinstitucionales con*

estamentos que aborden el conflicto a nivel local y/o distrital y permitan intervenir de manera integral, la desprotección infantil, y las problemáticas relevantes asociadas a las drogas, la vivencia de la sexualidad, y la relación con la ley.	
3. Objetivos específicos en torno a la convivencia y las normas.	
a. <i>Aula: involucrar a los - as estudiantes en la reflexión sobre la diferencia entre valores, normas, derechos y deberes y el papel que tienen en la convivencia.</i>	
b. <i>Institución: sensibilizar y generar procesos de participación de todos los-as actores institucionales en torno a la construcción participativa de normas, y el desarrollo de un sistema de disciplina justo, coherente conocido por toda la comunidad educativa.</i>	
c. <i>Espacio socio - familiar: constituir una escuela de padres que sirva de apoyo a la conformación de una red institucional en pro del fomento de: lazos afectivos al interior de las familias - mediación familiar del conflicto - habilidades sociales para identificar las relaciones violentas y las formas de superarlas en las prácticas de crianza y socialización primaria.</i>	
d. <i>Espacio socio - comunitario: empoderar y responsabilizar a las familias del proceso de formación integral de sus hijos, en torno a las normas, los valores, y construir competencias familiares para el desarrollo de la disciplina y el respeto en la convivencia familiar.</i>	
4. Objetivos específicos en torno a la convivencia y la comunicación y la participación.	
a. <i>Aula: constituir una escuela de padres que sirva de apoyo a la conformación de una red institucional en pro del fomento de: lazos afectivos al interior de las familias - mediación familiar del conflicto - habilidades sociales para identificar las relaciones violentas y las formas de superarlas en las prácticas de crianza y socialización primaria.</i>	
b. <i>Institución: consolidar el liderazgo y la representación en los diferentes órganos del gobierno escolar, que contribuyan a la práctica de una cultura democrática.</i>	
c. <i>Espacio socio – familiar: fomentar el respeto y aceptación de la diferencia en las relaciones cotidianas familiares y el desarrollo de competencias comunicativas para la toma democrática de decisiones.</i>	
d. <i>Espacio socio – comunitario: concretar lazos de comunicación y participación en la comunidad rural y urbana desde el colegio, implicando a las y los estudiantes en actividades comunitarias y pro - sociales y de prevención integral” (Arias, 2009, Pág. 360).</i>	
8. OBSERVACIONES	
Comentarios	
1. Este trabajo evidencia el trabajo silencioso de algunas instituciones educativas que ya han tenido éxito en sus proyectos de investigación e	

intervención, pero por falta de socialización o sistematización no se conocen los resultados de estas experiencias. Es fundamental trabajar en redes para hacer circular este conocimiento.

2. Es interesante la posición positiva del conflicto desde algunos teóricos, ya que la “negativización” del conflicto, como se asume en otras investigaciones, puede llegar incluso a perpetuar el problema. El conflicto debe entenderse como un componente fundamental de las relaciones humanas.
3. Es un trabajo que hace una interesante investigación del conflicto desde lo político, en el sentido de la construcción del Estado de derecho y la participación.
4. Excelente trabajo que muestra los aportes de las experiencias significativas de unas instituciones y las aplica en otras.

Anexos

1. Ejercicio de sistematización de buenas prácticas.
2. Instrumentos Recolección de información convivencia y conflicto

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 13

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar.
Autor (es)	Raúl Alvarado López
Universidad	Universidad de los Andes – CIFE
Año de aprobación	2004
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intervención Pedagógica basada en el aprendizaje Cooperativo para prevenir el matoneo.
Subtema	Convivencia escolar.
Problema	
1. ¿Qué formas de agresión se dan entre los alumnos de quinto grado del colegio Los Nogales? 2. ¿Qué cambios favorables en la convivencia de los alumnos del curso quinto se pueden observar a partir de la intervención de un grupo de profesores durante un semestre, encaminada a capacitar a los niños para enfrentar y manejar ellos mismos las agresiones y conflictos de su entorno escolar? 3. ¿Cómo experimentan los niños y niñas de quinto grado su convivencia de grupo y el proceso de intervención de los profesores?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Los Nogales (Ciudad de Bogotá).
Temporal	II semestre 2002 al I semestre 2003.
Sujetos investigados	47 alumnos de quinto grado, 19 niños y 28 niñas, edades de 11 a 12 años, ambos sexos, estrato económicos altos en su mayoría, generalmente de padres profesionales, agroindustriales, comerciantes y altos funcionarios del estado.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
No reporta	
Objetivos específicos	
No reporta	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Mixto.
Técnicas	1. Dos encuestas: análisis estadístico de significatividad mediante la prueba t de Student. - Primera encuesta: instrumento sociométrico diseñado por Crick. Objetivo: cuantificar las formas y la frecuencia de conductas de agresión

	o maltrato y pro –sociales entre los estudiantes. Octubre 2002.		
	- Segunda encuesta: el autor la adaptó y el original es de Salmivalli. Objetivo: medir el efecto los cambios observables de conductas agresivas y pro – sociales, antes y después de la intervención. Febrero y Junio 2003.		
	2. Ocho entrevistas semi - estructuradas.		
	- Objetivo: como se sienten los niños agredidos, como reaccionan los compañeros, que opinión tiene los niños acerca del proceso pedagógico de intervención de sus profesores.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			X
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
Olweus (Matonería entre niños y jóvenes escolares).			
Crick (Tipos o formas de agresión).			
Chaux (Agresión).			
Salmivalli (Aprendizaje cooperativo).			
Conceptos principales			
1. Agresión y sus formas.			
2. Matonería.			
3. Aprendizaje cooperativo: según Johson y Johson (1995) <i>“en los grupos cooperativos bien estructurados, en que se establece una interdependencia positiva entre los miembros del equipo, y se favorece el desarrollo de habilidades sociales y la responsabilidad individual, cada niño se vuelve importante para el éxito de cada uno de sus compañeros de grupo”</i> . <i>“El aprendizaje cooperativo es un buen ejemplo de una forma adecuada de intervención de los profesores en los procesos de formación de los niños porque motiva a los alumnos a hacerse protagonista y gestores de su propia educación y pone a los adultos en el papel de facilitadores, orientadores y consejeros”</i> (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).			
4. Capacitación e intervención de los adultos.			
5. Intervención transversal y sistémica: se basó en el supuesto de que sin un conocimiento cada vez más profundo del problema no es posible hallar un manejo administrativo y pedagógico adecuado y lograr una disminución de su incidencia.			
Hipótesis			
La calidad de la convivencia entre los niños del grupo experimental quinto A es mas favorable en comparación con el grupo control quinto B, después de la			

intervención.
7. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“Los resultados de la primera encuesta muestran que en estos cursos, se presentan las mismas tendencias que en otras instituciones escolares acerca de las formas de agresión, su frecuencia y su incidencia por géneros del que se habló en el marco conceptual”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 32). - <i>“En estos cursos las niñas muestran en general más actitud pro – social que los varones, lo cual parece consistente con observaciones hechas en otros grupos escolares”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 19). - <i>“Hay mayor frecuencia de agresiones directas en los niños que en las niñas de ambos cursos, una mayor frecuencia en las agresiones relacionales en las niñas que en los niños de ambos cursos, y una mayor frecuencia tanto en conductas pro – sociales como en conductas agresivas en general en quinto”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 19). o <i>“En el curso quinto A aparecen cuatro niños identificados por sus compañeros como pro – sociales. Tres niños claramente caracterizados como “matones” o altamente agresores, por agresiones directas, físicas y/o verbales, dos de ellos además son señalados por agresión relacional, uno de los cuales a su vez, aparece como víctima de agresiones físicas. Aparecen así mismo dos niños claramente identificados como víctimas de agresiones físicas, verbales y relacionales. La agresión indirecta, por ejemplo “hablar mal de alguien”, aparece con bajo puntaje tanto en agresores como en víctimas”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 17). o <i>Entre las niñas de quinto A aparecen ocho identificadas como pro – sociales. Se presenta alta incidencia de agresión relacional: nueve niñas como agresoras relacionales y cuatro como víctimas. Así mismo se observa una mediana frecuencia de agresiones indirectas. Las agresiones directas, físicas y verbales tiene entre las niñas baja incidencia”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 17 - 18). o <i>“En quinto B aparecen dos niños identificados como pro – sociales. Aparece un niño con los puntajes más altos de ambos cursos como agresor directo, físico, verbal y relacional. El mismo niño es señalado por amenaza física. Así mismo aparecen dos niños con puntajes muy altos como víctimas físicas, verbales y relacionales. La agresión indirecta, por ejemplo, “hablar mal de alguien”, tiene muy poca incidencia tanto en agresores como en víctimas”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 18). o <i>“En quinto B aparecen cinco niñas identificadas como pro – sociales. Los puntajes por agresión física y verbal son muy bajos, pero aparecen cinco niñas como agresoras relacionales. Así mismo aparece una niña como agresora indirecta. Los puntajes por amenaza física o relacional son casi de cero. En cuanto a víctimas, aparecen cuatro por agresión relacional, una</i>

de las cuales tiene además puntajes altos como víctima de agresión directa, física y verbal” (Alvarado, 2004, Pág. 19). 2. <i>“Es importante desde el punto de vista administrativo y pedagógico, porque ayuda a poner en alerta a los profesores del colegio, en el sentido de que en esta comunidad educativa las agresiones físicas y verbales entre los niños suceden más veces de las que ellos posiblemente se dan cuenta”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 32). 3. Se pudieron observar cambios favorables para la convivencia de los alumnos del curso quinto A, a partir de la intervención intensiva de los profesores, en comparación con el curso quinto B. - <i>“Los cambios significativos que se pudieron verificar, se dieron en conductas relacionales y en la actitud de los terceros frente a la agresión. Aunque muchos otros promedios variaron favorablemente, en las otras formas de agresión no se observaron cambios significativos en la comparación de los dos grupos, especialmente en las medidas directas de matoneo”.</i> (Alvarado, 2004, Pág. 33). - Es muy importante, la observación de los estudiantes sobre como las conductas hostiles de los niños agresores van perdiendo aceptación y popularidad en ambos cursos y como los niños victimas van ganando seguridad frente a las agresiones. 4. <i>“La idea de concebir y proponer la intervención pedagógica como un todo sistémico apunta a crear un clima institucional seguro”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 35). 5. <i>“Los profesores y otros adultos necesitan una capacitación específica para intervenir en forma apropiada en la construcción de comunidades escolares pacíficas y pro – sociales”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 35). 6. <i>“Los administradores educativos y directivos docentes tiene la responsabilidad de generar y apoyar programas educativos que garanticen un ambiente seguro, pacífico y amable para todos los niños en las instituciones a su cargo. Es un derecho de los niños”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 35).	Recomendaciones 1. <i>“Es posible que también se requiera para esto, una mejor capacitación y una intervención mas intensa de todos los profesores del colegio”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 34). 2. <i>“Se requiere una más cuidadosa preparación de los niños para una intervención como ésta, y una forma más prudente de proponérsela por parte de los adultos”</i> (Alvarado, 2004, Pág. 34). 3. La intervención de los padres podría ser una contribución interesante para futuras investigaciones. 4. <i>“Es necesario hacer investigaciones serias y permanentes sobre lo que sucede en las instituciones educativas con las relaciones de convivencia</i>
--	--

entre los niños. No debe darse por supuesto que los niños son respetados por sus compañeros y que se sienten bien, y seguros en su colegio” (Alvarado, 2004, Pág. 35).

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. *“Es posible que los efectos de una intervención de los profesores tomen mas tiempo y requieran mas participación pro – activa de los otros niños para que se produzca una verdadera disminución de la incidencia de las agresiones directas” (Alvarado, 2004, Pág. 33).*
2. Llama la atención que esta investigación como tal no plantea específica ni explícitamente el objetivo general ni los específicos.
3. Parten del supuesto que la capacitación e intervención de los profesores es un factor influyente para el manejo del matoneo (una forma de agresión escolar).
4. No se tuvo en cuenta la intervención de los padres de familia.
5. Plantean que la escuela no es un lugar seguro para los estudiantes.

Anexos

1. Descripción de la encuesta y protocolo.
2. Descripción de la entrevista y protocolo.
3. Tablas de estadísticas.
4. Transcripción de entrevistas.
5. Taller que se realizo con los profesores.
6. Consentimientos informados de padres y niños.
7. Calendario de liderazgo del programa de intervención.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 14

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA			
Título	Posibilidades reales de los docentes para promover valores democráticos en el aula.		
Autor (es)	Betsy Perafán Liévano		
Universidad	Universidad de los Andes – CIFE		
Año de aprobación	2004		
2. ASUNTO INVESTIGADO			
Tema	Promoción de valores democráticos en el aula.		
Subtema	Democracia en la educación.		
Problema			
1. ¿Cómo promover en el aula los valores democráticos? 2. ¿Cómo estimular los procesos de reflexión que capaciten a los profesores para promover los valores democráticos en el aula?			
3. DELIMITACION CONTEXTUAL			
Espacial (lugar)	Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla (Ciudad de Bogotá – Ciudad Bolívar).		
Temporal	II semestre 2002 al II semestre 2003.		
Sujetos investigados	Seis docentes: dos de matemáticas, uno de español, uno de sociales, uno de ética y uno de filosofía (grupo interdisciplinario de ética y valores)		
4. PROPÓSITO			
Objetivo general			
Analizar los comportamientos necesarios para promover los valores democráticos en el aula			
Objetivos específicos			
Indagar acerca de cómo estimular procesos de reflexión que capaciten a los maestros para fomentar la vivencia de los valores en el aula.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico	Cualitativo – Investigación acción.		
Técnicas	1. Entrevistas semi – estructuradas tanto para los profesores como para los alumnos. 2. Dos grupos focales para los profesores. 3. Mapas de acción.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
Dewey, Edgar Morin, Maturana (Democracia).			

Camps (Valores morales).
 Cajiao (Valores).
 Hobbes, Locke y Rousseau (La igualdad).
 Chris Argyris (Teoría del aprendizaje individual y de la organización
 “Conocimiento para la acción”).
 Montoya y Elliott (Investigación acción en el aula)

Conceptos principales

1. Democracia en la educación: *“no es una cultura de mayorías ni la posibilidad de elegir representantes; es una forma de vida comunitaria, de experiencia comunicativa conjunta”* (Dewey, 1995). La democracia se alimenta del ideal libertad, igualdad y fraternidad (términos inseparables).
2. Valores morales: *“pretenden formar el carácter, crear unos hábitos, unas actitudes, unas maneras especiales de responder a la realidad y de relacionarse con otros seres humanos”, “los hábitos alimentan el afecto”* (Camps, 1994).
 - La igualdad es el reconocimiento de la obligación de respeto mutuo. El valor del respeto implicaría ser responsable de las consecuencias de mis actos sobre el otro.
 - La libertad *“es la toma de conciencia de que el individuo es alguien autónomo con respeto a la comunidad social”* y tener autonomía significa *“hacer lo que hay que hacer por convicción (libremente) y no por obligación”* (Camps, 1994).
 - La fraternidad *“se traduce en el valor de la solidaridad”* significa *“actitudes de corresponsabilidad frente a problemas que deben afectarnos a todos porque son de toda la sociedad, es la responsabilidad por los otros”* (Camps, 1994).
3. Conocimiento para la acción: es superar los obstáculos de cambio en la organización, para lo cual sustenta cómo valorar en una empresa la capacidad de aprendizaje, analizar los datos, diseñar e implementar una intervención efectiva que ayude a crear más dinamismo e innovación en una organización.
 Es identificar y corregir rutinas defensivas que aparecen en los miembros de una organización y que impiden iniciar procesos de cambio.
4. La investigación acción en el aula: *“permiten hacer una reflexión sistémica y colaborativa sobre la propia practica docente y sean los mismos profesores quienes participen en a solución a los problemas que les interesan”* (Montoya, 2002). *“El papel del consultor externo es el de ser un formador de profesores reflexivos”* (Elliott, 1994).
 Características de la investigación acción (Elliott, 1994):
 - Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos”.
 - El propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor de su

problema. - Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, presentada de forma narrativa. - Se interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema”. - Se describe y explica “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos. - Implica necesariamente a los participantes en la autoreflexión sobre su situación.
Hipótesis
No reporta
7. RESULTADOS
Conclusiones
1. <i>“Lo que en mayor medida contribuye a crear ambientes democráticos es la actitud (guiada por una creencia) que refleja el maestro frente a sus estudiantes”</i> (Perafán, 2004, Pág. 28). 2. <i>“Para promover el valor del respeto, por un lado están los profesores que la mayor parte del tiempo procuran ser responsables de las consecuencias de sus actos sobre los otros, teniendo entonces especial cuidado en no causar daño (ya sea físico o emocional) a sus educandos, pero sin embargo (o como producto de esto) difícilmente logran la escucha mutua en el aula.... Por el otro, están los docentes que en apariencia no asumen esta responsabilidad, pues manifiestan comportamientos que en ocasiones intimidan (o intimidaron) a los estudiantes a expresar sus creencias. A pesar de lo anterior, los estudiantes tienden a ver más valor del respeto en ..., porque ellos constantemente dan muestras de preocuparse por ellos; y llamarles la atención (así sea con expresiones verbales o faciales que en apariencia agreden) no afecta para muchos esta percepción, incluso puede ser una prueba de esa preocupación ”</i> (Perafán, 2004, Pág. 29). 3. <i>“Para promover el valor de la autonomía, por un lado están los profesores que creen en la capacidad de sus estudiantes de responsabilizarse de ellos mismos....., y por el otro lado están los maestros que por lo general dan muestras de no creer en ello Recurre a la coacción para lograr que los estudiantes trabajen,....no facilita la intervención espontanea en clase, sino que es ella quien más expresa sus creencias, y ... cohibe las discusiones frente a las temáticas que se abordan. En estos tres casos, así las estrategias sean diferentes, en el fondo lo que parece existir es incredulidad en las ideas de los estudiantes, que se traducen en temor por desviarse de los objetivos planeados, y en una necesidad de imponer las propias creencias sobre los otros...”</i> (Perafán, 2004, Pág. 29). 4. <i>“Aun falta mucho trabajo para que en el aula de estos seis profesores se de un ambiente de solidaridad, ya que se requiere diseñar y abordar proyectos</i>

- conjuntos hacia la solución de un problema común” (Perafán, 2004, Pág. 29).
5. *“El proceso de investigación – acción (aunque corto) empezó a generar pasos para que se den cambios de actitud...”* (Perafán, 2004, Pág. 29).
 6. *“Los educadores dedican mucho tiempo de su trabajo a labores administrativas..., lo que impide que se den los momentos necesarios para la reflexión pedagógica sobre la formación en valores (a pesar de ser éste un objetivo del colegio Lara, plasmado en el PEI)”* (Perafán, 2004, Pág. 33).
 7. *“Existió consenso en que el trabajo en el aula por áreas es inadecuado para el proceso de aprendizaje; los docentes abogan por la pedagogía de proyectos, es decir, en la que prima la interdisciplinar para abordar problemáticas cotidianas en las que solo una mirada integral de la situación permite llegar a la mejor solución...”* (Perafán, 2004, Pág. 33).
 8. *“Los participantes expresaron que efectivamente hay una distancia entre el discurso del PEI en torno a los valores, y lo que realmente se vive en las aulas. Parte de la responsabilidad de esta situación, la atribuyeron al entorno social de los estudiantes: por un lado, en la familia se promueve la dependencia (obedecer a los padres sin cuestionarlos, o sin oportunidad de pedirles que sustenten sus decisiones) y el ser “vivo” o “no dejarse” (hacer trampa o daño a los otros para alcanzar lo que se quiere); por otro lado, están los amigos y los medios de comunicación que estimulan los anti – valores, como la deshonestidad, la intolerancia, la violencia, entre otros.”* (Perafán, 2004, Pág. 33 -34).
 9. *“También existe acuerdo en que el plan de estudios no está atado al objetivo de formar en valores democráticos; hay una tendencia a valorar más lo cognoscitivo, esto hace que por ejemplo los estudiantes sean deshonestos (pues si lo más importante es “demostrar” que se domina el tema, no importa hacer trampa)”* (Perafán, 2004, Pág. 34).
 10. *“Los maestros critican la legislación existente en materia de educación, ya que por un lado exige (por ejemplo, que la escuela cumpla con su función formadora de ciudadanos democráticos), y por el otro no brinda los recursos ni las condiciones necesarias para lograrlo.... A pesar de ello, los docentes reconocen que existen profesores comprometidos y capaces de desarrollar propuestas innovadoras aunque las condiciones sean adversas; el problema es que no se conocen sus trabajos, quedan sólo en la memoria de sus alumno y de algunas comunidades”* (Perafán, 2004, Pág. 35).
 11. *“El ambiente de democracia en el aula no se logra comprometiendo sólo al docente; la experiencia mostró que las vivencias son mucho más ricas en comportamientos respetuosos, autónomos y solidarios cuando los estudiantes responden positivamente en una clase al cambio implementado. Además, la receptividad de los estudiantes influye en que el profesor asuma las nuevas acciones como hábitos”* (Perafán, 2004, Pág. 37).

12. *“Las diferentes experiencias enseñaron que promover cambios o estrategias nuevas de acción diseñadas para promover un valor, tiene efectos positivos en la promoción de otro”* (Perafán, 2004, Pág. 37).
13. *“Las reflexiones de los docentes mostraron que en varias ocasiones sus razonamientos tienden a ser defensivos, es decir, buscan responsabilizar a personas u otros factores externos de las falencias detectadas”* (Perafán, 2004, Pág. 38).
14. *“Es muy interesante que los estudiantes se muestren al final del proceso optimistas sobre lo que va ir sucediendo en el futuro como resultado de la intervención de sus profesores”* (Perafán, 2004, Pág. 38).

Recomendaciones

1. *“El trabajo me enseñó que cuando realice nuevos procesos de investigación – acción en el aula, también debo involucrar activamente a los estudiantes..., igualmente se requiere generar en ellos procesos de reflexión y de acción”* (Perafán, 2004, Pág. 44).
2. *“No basta con observar acciones aisladas del docente para inferir si está viviendo la democracia en sus aulas, sino hay que mirarlás en relación con otras acciones para encontrar las funciones que éstas toman”* (Perafán, 2004, Pág. 46).
3. *“Se requiere que los profesores tengan una mejor capacitación para que hagan una intervención más intensiva”* (Perafán, 2004, Pág. 46).

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. Se plantea que hay falencias en el desarrollo de los valores democráticos en los miembros de la organización escolar. *“Es de resaltar que los docentes no han sido ajenos a la preocupación por la formación en valores democráticos; antes, durante y después de la investigación ellos expresaron su sentir acerca de las estrategias de acción para lograrlo”* (Perafán, 2004, Pág. 31).
2. El concepto de aprendizaje es presentado como un concepto de acción.
3. No se tuvo en cuenta la participación directa de los estudiantes, ni la de los padres de familia.
4. Proceso de resistencia al cambio en algunos profesores.

Anexos

1. Guía para la observación y el análisis de la promoción de valores democráticos en el aula.
2. Transcripciones de las entrevistas y conversaciones.
3. Guías de trabajo en los grupos focales.
4. Transcripción de la información levantada en los grupos focales.
5. Carta de entrega final de los mapas de acción a cada docente.
6. Mapas de acción de cada profesor.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 15

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Manejo de emociones, conflictos, perdón y reconciliación: análisis del proceso de desarrollo en niños y niñas de un colegio privado de Bogotá.
Autor (es)	Catalina Rodríguez López
Universidad	Universidad de los Andes – CIFE
Año de aprobación	2005
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Intervención pedagógica sobre el manejo de emociones y conflictos.
Subtema	Perdón. Reconciliación.
Problema	
1. ¿Qué efecto tiene la innovación pedagógica sobre el manejo de emociones, de conflictos, el perdón y la reconciliación en los niños y niñas participantes? 2. ¿Cómo es el proceso de adquisición de estas habilidades a lo largo de la intervención?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio Los Nogales (Ciudad de Bogotá).
Temporal	Tres bimestres. Diciembre 2003 a Mayo 2004.
Sujetos investigados	43 alumnos de segundo grado, 18 niños y 25 niñas, edades de 8 a 9 años, ambos sexos, clase económica media – alta y alta, padres con un nivel educativo alto.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
No reporta	
Objetivos específicos	
No reporta	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Mixto.
Técnicas	1. Encuesta: se analizaron los datos mediante las pruebas t con dos colas. Objetivo: identificar el efecto de la intervención sobre el manejo de las emociones, de conflictos, el perdón y la reconciliación. Se aplicó antes y después de la intervención. 2. Grupos de discusión.

3. Observación no participativa: - Formato que se utilizó para el reporte de conflictos. 4. Observación participativa: - Diario de campo de estudiantes: para anotaciones sobre el proceso de la adquisición de habilidades. - Diario de campo de la investigadora: observaciones de todos los estudiantes, experiencias, ideas y problemas que surgieron.			
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X		X	
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
Johnson y Johnson, Kreidler y Canter y Petersen (Desarrollo de habilidades para manejar conflictos y emociones). Enright, Freedman y Rique (Modelos para perdonar). McCullough, Worthington y Rachal (Modelos para perdonar fomentando la empatía).			
Conceptos principales			
1. Manejo de emociones y conflictos. 2. El modelo de Enright, Freedman y Rique que ayuda a las personas a perdonar: tiene cuatro fases. - Momento en el que la persona se da cuenta del problema que representa no perdonar y enfrenta sus emociones asociadas a la injusta ofensa. - La persona decide perdonar, porque se da cuenta de que las preocupaciones por la agresión y el agresor no son saludables. - El individuo trabaja internamente para perdonar y tratar de entender al agresor en su contexto. - La persona se da cuenta de los beneficios personales de haber perdonado. 3. Perdón: <i>“motivación para reducir los sentimientos de venganza y de evitar a una persona que ha herido u ofendido a otro”</i> (Worthington, 2000). 4. Reconciliación: <i>“es la restauración dela confianza en una relación por medio de comportamientos amistosos de los participantes”</i> (Worthington, 2000).			
Hipótesis			
La innovación pedagógica sobre el manejo de emociones, de conflictos, el perdón y la reconciliación del grupo experimental es más favorable en comparación con el grupo control, después de la intervención.			
7. RESULTADOS			
Conclusiones			
1. El desarrollo de las habilidades ocurrió de manera más rápida en las niñas			

que en los niños. *“Tal vez, poder actuar frente a los conflictos de manera consistente con las capacidades cognitivas permitió un desarrollo más rápido de las habilidades sociales en las niñas. Por otro lado, la incapacidad de los niños para actuar consistentemente con sus pensamientos al inicio y a mediados de la intervención posiblemente demoró el desarrollo de sus habilidades”* (Rodríguez, 2005, Pág. 36).

2. *“Al inicio de la intervención las estrategias más comúnmente utilizadas por los estudiantes durante los conflictos fueron las acciones egocéntricas, con las cuales buscaron lograr el propio objetivo sin tomar en cuenta al otro y evadir los conflictos. Sin embargo, a mediados y a finales de la intervención los estudiantes lograron comunicarse tranquilamente de manera unilateral y actuar teniendo en cuenta al otro y/o llegando a acuerdos”* (Rodríguez, 2005, Pág. 33 – 34).
3. *“A lo largo de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que podrían hacer y sus acciones reales se fueron volviendo consistentes”* (Rodríguez, 2005, Pág. 34).
4. *“Al inicio de la intervención los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían si les volviera a ocurrir lo mismo fueron diferentes a sus acciones. Sin embargo, a lo largo de la intervención pensamientos y acciones fueron respaldándose”* (Rodríguez, 2005, Pág. 34).
5. *“...dos niñas de este curso intervinieron de manera muy efectiva en la resolución del conflicto entre los estudiantes y su profesora...”* (Rodríguez, 2005, Pág. 34).
6. *“Los estudiantes consideran que dialogando y llegando a un acuerdo entre los involucrados se pueden solucionar las diferencias, pero siempre es necesaria la presencia de un adulto”* (Rodríguez, 2005, Pág. 34).
7. *“En un ambiente violento, muchos de los pensamientos podrían ser violentos al igual que las acciones. También es posible que el ambiente afecte el desarrollo de la consistencia entre los pensamientos de los estudiantes sobre lo que harían la próxima vez y sus acciones reales. Así, en un ambiente violento es posible que los pocos niños que tiene ideas pro – sociales tarden bastante en ponerlas en práctica o de pronto nunca lo hagan; mientras que en un ambiente seguro, varios niños posiblemente tendrán ideas pro – sociales y tal vez las pongan en práctica bajo la guía de una intervención pedagógica como la de esta investigación, según el ejemplo de sus padres o gracias a su desarrollo socio – afectivo. ”* (Rodríguez, 2005, Pág. 35).
8. *“Al desarrollar la habilidad para actuar en consideración con el otro, los estudiantes de este estudio lograron pensar en el otro y/o actuar tomándolo en cuenta. Este proceso se relaciona con el desarrollo del control de sentimientos y reacciones en el cual los estudiantes lograron expresar tranquilamente lo que pensaban querían y llegar a cuerdos. Estos procesos*

- dejan ver como a medida que se desarrolló el control de los sentimientos los estudiantes en este estudio (niños y niñas) lograron relacionarse más asertivamente con sus compañeros, amigos y hermanos.” (Rodríguez, 2005, Pág. 36).
9. “Los resultados de este estudio indican que las reconciliaciones explícitas son mas comunes en niñas que en niños y que las reconciliaciones implícitas son mas frecuentes en niños que en niñas” (Rodríguez, 2005, Pág. 36).
 10. “El numero de reconciliaciones de los niños y niñas participantes aumentó a lo largo de la intervención. Esto sugiere que intervenciones educativas estructuradas, con una metodología y unos objetivos claros pueden promover el perdón y la reconciliación en niños y niñas... Es posible que la habilidad para tomar en cuenta al otro, entender sus sentimientos y pensamientos haya promovido los eventos de reconciliación a lo largo de la intervención.” (Rodríguez, 2005, Pág. 37).
 11. “En este estudio, los participantes desarrollaron mayor empatía y mayor capacidad para perdonar debido a la intervención” (Rodríguez, 2005, Pág. 37).
 12. “Este estudio encontró que la intervención pedagógica para desarrollar habilidades sociales relacionadas con el manejo de emociones, conflictos, el perdón y la reconciliación tuvo un efecto en varios de los estudiantes participantes. Estos estudiantes lograron desarrollar habilidades sociales que les permitieron, en muchas ocasiones, relacionarse más asertivamente” (Rodríguez, 2005, Pág. 38).
 13. “La continuidad y consistencia del ambiente en el salón de clase logradas gracias al alto numero de horas que la investigadora estuvo en contacto con los estudiantes semanalmente por fuera de la intervención (aproximadamente 20 horas), también ayudaron a establecer una relación de cuidado no sólo entre los estudiantes y la investigadora, sino entre ellos mismo. Esto posiblemente tuvo una implicación sobre el desarrollo de las habilidades en los estudiantes y sobre la práctica de éstas entre ellos en su vida cotidiana (dentro del ambiente escolar y entre otros ambientes)” (Rodríguez, 2005, Pág. 38).
 14. “Es importante mencionar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental después de la intervención debido a: primero, el tamaño de la muestra fue muy pequeño; segundo, el grupo control estaba recibiendo una intervención en aprendizaje cooperativo....; tercero, el grupo experimental y el grupo control no estuvieron aislados por completo...; cuarto, es posible que los estudiantes no hayan entendido bien las preguntas de la encuesta, al examinar la consistencia interna de las respuestas de los participantes a la encuesta, ésta resultó baja...., quinto, como se observa en los datos no fueron

<i>consistentes en todos los estudiantes, el desarrollo de las habilidades se dio en unos estudiantes pero no en todos; sexto, el estudio se basó en gran parte, en lo que los estudiantes decidieron contar sobre sus conflictos. Es posible que hayan omitido detalles importantes. Sin embargo, el diario de campo confirmó lo reportado por los estudiantes” (Rodríguez, 2005, Pág. 40).</i>
Recomendaciones
1. <i>“Son necesarios más estudios sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas y su relación con el desarrollo de sus pensamientos” (Rodríguez, 2005, Pág. 36).</i> 2. <i>“Hacen falta más estudios con niños y niñas sobre la relación entre la capacidad para perdonar y reconciliar y el desarrollo de la habilidad para actuar en consideración con el otro y de la empatía” (Rodríguez, 2005, Pág. 37).</i>
8. OBSERVACIONES
Comentarios
1. Llama la atención que esta investigación como tal no plantea específica ni explícitamente el objetivo general ni los específicos. 2. Aborda el fenómeno de violencia escolar desde una perspectiva que se ha estudiado internacionalmente. 3. No se tuvo en cuenta la intervención de los padres de familia. 4. Aclaran que no hay demasiados estudios que avalen o revelen con claridad los efectos que tiene estos tipos de intervención <i>“No hay suficientes estudios que hayan encontrado efectos similares sobre la reconciliación en niños y niñas así de pequeños” (Rodríguez, 2005, Pág. 37).</i>
Anexos
1. Consentimientos informados de padres y niños. 2. Guía de tipos de clase. 3. Guía para la planeación de clases. 4. Descripción del reporte de conflictos. 5. Descripción de la encuesta y protocolo. 6. Guía para el diario de campo. 7. Categorías inductivas, a partir del reporte de conflictos y diario de campo. 8. Reportes de conflictos.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 16

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Transformación de conflictos y reducción de la agresión desde la educación artística y musical. Una intervención pedagógica desde la enseñanza música para el desarrollo de competencias ciudadanas.
Autor (es)	Anne Catherine Ruiz Bohórquez
Universidad	Universidad de los Andes – CIFE
Año de aprobación	2007
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	El fomento de habilidades sociales para la resolución de conflictos.
Subtema	El aprendizaje musical. La interacción en grupos de trabajo cooperativo.
Problema	
1. ¿Qué tipos de conflictos surgen en la clase de música? 2. ¿Durante la intervención, cómo se transforma en los participantes: a. La manera como manejan sus conflictos? b. Su habilidad para trabajar en equipo? c. Su habilidad de entonación y afinación?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Colegio La Giralda (Ciudad de Bogotá – Las Cruces).
Temporal	Un año
Sujetos investigados	40 estudiantes de tercer grado, 16 niñas y 24 niños, edades de 8 a 9 años, ambos sexos, pertenecientes a familias de estratos socioeconómicos 1 y 2, con padres que se ocupan en oficios como: ayudantes de construcción, vendedores, aseadoras, conductores de taxi, jardineros, zapateros, cocineros y repartidores, entre otros.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
No reporta	
Objetivos específicos	
No reporta	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Mixto.

Técnicas		1. Observación participativa: - Diarios de campos: se registraban observaciones sobre los estudiantes, experiencias y problemas. 2. Observación no participativa: - Filmaciones: generar un registro audiovisual de las actividades y los sucesos de cada una de las clases. - Grabaciones sonoras: registrar el desempeño musical de todos los niños en tres momentos antes de la intervención, antes de finalizar el primer semestre y al finalizar el año escolar. 3. Prueba t de Student: apreciar si había una diferencia significativa entre la forma en que los estudiantes resolvían los conflictos al inicio y al final de la intervención. Para esto se tomo como muestra las ocho primeras y ocho ultimas clases. De igual manera se aplicó, para la demostración de habilidades cooperativas y para las habilidades de entonación y afinación, al inicio y al final de la intervención.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
X			X
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
Chaux (Agresión y tipos). Johnson y Johnson (Manejo de habilidades para el afrontamiento de los conflictos). Bardia (Conflicto eje transversal en la educación artística y musical). Goodwin (Evaluación de las habilidades cooperativas).			
Conceptos principales			
1. Violencia y agresión. 2. Conflictos y su resolución. 3. Educación artística y musical: explora la enseñanza musical y la forma características de interacción que allí se fomenta, en relación con las estrategias metodológicas más adecuadas para el fomento de habilidades sociales. En la medida que el aprendizaje musical requiere la interacción. La música permite trabajar valores que son implícitos en ella misma, como escuchar, dialogar, compartir o respetar. La música promueve la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y ello ayuda a conocer y a reconocer a las demás personas y a sí			

mismo; permite confiar y ser merecedor de confianza; y aprender a expresar creativamente los pensamientos, las emociones y los sentimientos, elementos claves en cualquier conflicto. 4. Aprendizaje cooperativo: explora la relación que puede existir entre el fomento de la interdependencia positiva, objetivo central de las metodologías y prácticas cooperativas que fomentan el desarrollo de habilidades sociales.
Hipótesis A través de la conformación de grupos de trabajo cooperativos se mejora el entorno de la interacción para reducir los niveles de agresión.
7. RESULTADOS
Conclusiones 1. <i>“Los tipos de conflicto surgidos en la clase de música, fueron de tres tipos: uso de objetos y de lugares, desarrollo de las actividades de clase y uso de ofensas verbales entre los estudiantes” (Ruiz, 2007, Pág. 46).</i> 2. <i>“El modo en que se trasformo la manera en que los participantes manejaban sus conflictos, se puede afirmar que el principal resultado fue la reducción de la agresión y la evasión como estrategias de resolución, así como el aumento en el uso de la estrategia de negociación. Ello es relevante en la medida que, al resolver un conflicto por esta vía, se destaca el principio de que la resolución constructiva de conflictos solo puede ocurrir cuando los involucrados quedan satisfechos con lo que reciben tras llegar a un acuerdo, y en la mayoría de las veces esto solo ocurre si los involucrados han reconocido la posibilidad de que los otros involucrados obtengan también un beneficio (alternativas gana – gana)” (Ruiz, 2007, Pág. 46).</i> 3. <i>“Se demostró que la transformación de los conflictos responde al número de alternativas que las personas conocen para resolverlos. La resolución de conflictos es sobre todo algo que consiste en expandir nuestras opciones y mejorar nuestras habilidades y la de nuestros estudiantes para manejar mejor los conflictos, así como consiste en el continuo reconocimiento de las diferentes formas de hacer cosas” (Ruiz, 2007, Pág. 47).</i> 4. <i>“La promoción de maneras diferentes de interactuar orientadas a las competencias ciudadanas y al aprendizaje de estrategias para la transformación de los conflictos, puede fomentarse aún más con la creación de espacios adicionales para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas” (Ruiz, 2007, Pág. 46).</i> 5. <i>“Cuando en un conflicto los estudiantes involucrados se escuchan y cuando los mismos estudiantes generan los posibles mecanismos o herramientas para solucionarlos, surge entonces la posibilidad de hacer de ello un habito a poner en práctica en espacios diferentes al ámbito escolar” (Ruiz, 2007, Pág. 47).</i>

6. <i>“El posibilitar a los estudiantes aulas donde se pueda poner en práctica permanentemente el uso de estrategias de resolución constructiva de conflictos, genera de forma afectiva y paulatina la posibilidad de reducir sustancialmente la agresión física”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 47). 7. <i>“El control disciplinar estricto tradicional puede cambiar por mecanismos de generación de interdependencia para el logro de la autorregulación”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 48). 8. <i>“Fomentar espacios donde los estudiantes reconozcan y aprehendan el valor de la cooperación, conduce al cambio personal a la toma de perspectiva. Saber que se puede ser útil, saber que hay metas más grandes que las puramente individuales es lo que puede servir de semilla al cambio socia. No lo contrario”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 48). 9. <i>“Realizar los ejercicios y actividades con lenguajes, figuras e imágenes cercanas y conocidas por los niños y los contextos en que viven, permite que consoliden más efectivamente sus procesos y obtengan los resultados esperados. Ello hace útil la elaboración de un portafolio de estructuras y actividades cooperativas que se puedan adaptar a diferentes lenguajes, vivencias y contextos”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 50). 10. <i>“Crear lazos de confianza para que los niños se sientan queridos, apreciados, tomados en cuenta y respetados, genera ambientes más favorables para la interacción positiva y eso permite el logro de cualquier objetivo, eso hace que los niños puedan crear y creer en sí mismos y en los demás. A un modo muy personal, con este tipo de lazos fue posible desarmar y transformar la forma de actuar de los niños más conflictivos y agresivos del salón”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 50).
Recomendaciones 1. <i>“Los maestros podemos emplear e idear mecanismos que estructuren esquemas de incentivos simbólicos (reconocimientos, menciones honoríficas) o materiales (premios, obsequios) para los participantes, de modo tal que la disciplina se obtenga sin recurrir a medidas disciplinarias (sanciones, regaños, llamados de atención)”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 46). 2. <i>“Es importante contemplar la realización de estudios longitudinales de este tipo. Sobre todo, dados los profundos efectos que tiene en la personalidad de los niños socializar a través de medios agresivos, es primordial a adelantar investigaciones orientadas a la intervención temprana”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 51). 3. <i>“Es necesario poner a prueba la elaboración de un currículo basado en experiencias que combinen diferentes componentes, disciplinas y ámbitos para entender el modo en que se trasforman también los contextos más próximos a los estudiantes”</i> (Ruiz, 2007, Pág. 51).
8. OBSERVACIONES
Comentarios

1. Llama la atención que esta investigación como tal no plantea específica ni explícitamente el objetivo general ni los específicos.
2. No se tuvo en cuenta la intervención de los padres de familia.
3. El autor hace énfasis en el tema de la empatía *“La capacidad de ponerse en los zapatos de los demás por un momento para entender el mundo desde otros ojos, para olerlo desde otra nariz, para oírlo desde otros oídos, para sentirlo con otra piel, debe ser siempre un objetivo presente en las actividades”* (Ruiz, 2007, Pág. 47).

Anexos

1. Estructura del trabajo de entonación a través de la canción.
2. Ejemplo de una de las actividades llevada a cabo en clase y parlamentos de la opereta Hakuna Matata.
3. Guía de los diarios de campo.
4. Formato de la tabla empleada para la categorización de las estrategias empleadas para la resolución de conflictos.
5. Formato de la matriz usada para evaluar el trabajo en grupos cooperativos.
6. Asuntos de los conflictos por cada sesión de clase.
7. Resultados de la evaluación inicial y final de las habilidades cooperativas por grupos según niveles de cooperación.
8. Resultados de las estrategias de resolución de conflictos empleadas por los estudiantes involucrados.
9. Resultados obtenidos en cuanto a las competencias musicales evaluadas a lo largo de la intervención.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 17

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Los conflictos en la organización escolar, una perspectiva desde las causas, las emociones y los modos de abordarlos en el centro educativo municipal San Francisco de Asís de Pasto.
Autor (es)	Carmen Cecilia Cabezas Cortés Nancy Estela Ceballos Garcés Adriana Patricia Cújar Gómez
Universidad	Universidad de la Salle – CESMAG
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Los conflictos en la organización escolar.
Subtema	Las causas que generan los conflictos. Los modos de abordar los conflictos. Las emociones que subyacen de los conflictos.
Problema	
1. ¿Cuáles son las causas que generan los conflictos, los modos de abordarlos y las emociones que subyacen a estos por parte de los actores del Centro Educativo San Francisco de Asís de la ciudad de Pasto?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Centro Educativo San Francisco de Asís C.E.S.F.A – Sede Concepción Alto, sector rural (Ciudad de Pasto).
Temporal	No reporta
Sujetos investigados	Directora del centro, 5 docentes y 3 padres de familia.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Describir las causas, las emociones y los modos de abordar los conflictos en los actores del Centro Educativo San Francisco de Asís.	
Objetivos específicos	
1. Identificar las causas que generan los conflictos en los actores del Centro Educativo San Francisco de Asís. 2. Describir el tipo de emociones que generan los conflictos en los actores del Centro Educativo San Francisco de Asís. 3. Identificar los modos de abordar los conflictos por parte de los actores del Centro Educativo San Francisco de Asís.	
5. METODOLOGIA	
Enfoque metodológico	Cualitativo – Enfoque (Histórico hermenéutico,

		búsqueda de comprensión de las experiencias colectivas humanas) – Método (Etnografía).	
Técnicas		1. Entrevistas. - Diario de campo: se registro la información obtenida de las entrevistas, al igual que reflexiones y notas metodológicas. 2. Revisión documental. específicamente del manual de convivencia del C.E.S.F.A.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Robbins, Harry Leibenstein, Chiavenato, Argyris (Organización). 2. Cisar, Uria (Organización escolar). 3. Suarez Marines, Jares (Conflicto, causas que lo generan y los modos en que se aborda). 4. Martha Nussbaum (Emociones).			
Conceptos principales			
1. Organización: <i>“La organización tiende crear en los individuos un profundo sentimiento de frustración, de conflicto, de fracaso y una corta perspectiva temporal de permanencia a medida que se hace más formal y rígida”</i> (Chiavenato, 2007). <i>“Las empresas productoras y de servicios son organizaciones, como también lo son las escuelas, hospitales, iglesias, unidades militares, tiendas minoristas, departamentos de policía y los organismos del gobiernos, locales, estatales y federales”</i> (Robbins, 1993). 2. Organización escolar: <i>“Es aquella disciplina de carácter científico, tecnológico y técnico que establece unos causes de actuación con el fin de crear una situación institucionalizada altamente educativa, la cual podrá ser desbordada a causa de la realidad multidimensional en la que se desenvuelve. En función de dicha realidad tales causes podrán ser rebasados, pero el carácter científico y tecnológico de los mismos los mantiene como punto de referencia en la acción”</i> (Cisar, Uria, 1998). <i>“La escuela en la actualidad, a demás de ser una organización formal bastante compleja es también una organización burocrática con “normas, planes, estatutos, reglamentos... principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada” con los pro y contras que de ella se derivan para al escuela”</i> (Cisar, Uria, 1998). <i>“No puede entenderse en nuestros tiempos como la ordenación de un conjunto de elementos de un sistema cerrado que vive y actúa con independencia al mundo que lo rodea. Una institución escolar ha de</i>			

entenderse hoy como un sistema abierto cuyo principio fundamental no es ya la vieja idea de una entidad constituida por estudiantes y profesores” (Cisar, Uria, 1998 cita a García Hoz, 1975).

Aspectos administrativos en la dinámica de la organización escolar

- Autoridad.
 - Liderazgo.
 - Comunicación.
 - Participación.
3. Conflicto: *“Un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tiene interés divergentes. Es decir, el conflicto es en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos”* (Jares, 1997).
- Se vislumbran tres perspectivas para hablar de conflicto, estas son:
- Tecnocrática – positivista.
 - Hermenéutica – interpretativa.
 - Crítica.
4. Causas o fuentes del conflicto: Jares menciona las siguientes:
- De origen ideológico - científico.
 - Relacionada con el poder.
 - Relacionadas con la estructura.
 - Relacionadas con las cuestiones personales y de relación interpersonal.
5. Modos para el manejo del conflicto.
- La reacción de los actores esta dirigida a ocultar o esconder los conflictos través del discurso panacea, porque se cree que estos son perjudiciales para las organizaciones escolares.
 - Reconocer la realidad y la de los demás y enfrentarse a ella, a través del dialogo interpersonal y la fluidez de la comunicación.
 - Conciencia colectiva de los miembros de la organización escolar.
6. Emociones: son una características del ser humano , que al entrar en contacto con otros pone de manifiesto su vulnerabilidad, su dependencia, sus carencias y en suma su falta de autosuficiencia; generando roces y tensiones que posiblemente desencadenen en conflictos.

Hipótesis

No reporta

7. RESULTADOS

Conclusiones

1. *“Las causas de los conflictos se encuentran en todas las relaciones de la comunidad educativa del C.E.S.F.A, pero ellas se focalizan de manera especial entre la directora y los docentes debido al exceso de autoridad de esta ultima y de la aparente tolerancia de los docentes frente a las directrices impartidas por la directora. Es claro que, otra de las fuentes de los conflictos entre docentes y directivas esta directamente relacionada con*

la falta de motivación para propiciar ambientes de participación de los docentes en los eventos académicos, por cuanto la directora se limita a informar a los maestros sobre las decisiones que previamente ha adoptado. Ello implica que la directora no ha interiorizado y puesto en práctica el nivel más alto de la participación que es el de gestión, limitándose al suministro de simples datos, hechos y mensajes para ser conocidos y aplicados por el equipo humano, reduciendo la participación al más bajo correspondiente a la información” (Cabezas, 2009, Pág. 120).

2. *“... entre la directiva y los docentes pueden considerarse como fuentes o causas de los conflictos, las relaciones de poder y las formas de participación, liderazgo y comunicación, aspectos esenciales que se abordan desde una perspectiva tecnocrática – positivista del conflicto” (Cabezas, 2009, Pág. 120).*
3. *“... la directora presenta grandes dificultades para comunicarse con los miembros de la organización escolar, esencialmente con los docentes y padres de familia; ello sucede porque la directora generalmente administra la información por vía telefónica o mediante la coordinadora de cada sede” (Cabezas, 2009, Pág. 121).*
4. *“... El ejercicio por parte de la directora es fuente de conflictos entre ella, los docentes y los padres de familia, por cuanto su poder es aceptado porque está jurídicamente constituido, pero no existe un reconocimiento, empatía o afinidad personal ente la directora y los otros actores de esa comunidad escolar” (Cabezas, 2009, Pág. 121).*
5. *“.....la falta de liderazgo relacionado con la autoridad y la capacidad de mando, es uno de los conflictos de mayor algidez entre la directora y los demás integrantes de la organización escolar” (Cabezas, 2009, Pág. 121).*
6. *“Para la directora las fuentes esenciales que están generando conflicto se asocian a la falta de apropiación, de compromiso e integración por parte de los docentes” (Cabezas, 2009, Pág. 122).*
7. *“Los requerimientos impuestos por los órganos de control fiscal, en el orden municipal, genera situaciones de conflicto para la directora, por cuanto la presentación de informes a esta entidades es objeto de temor y angustia en la servidora publica, lo cual se refleja en el ambiente laboral del centro educativo” (Cabezas, 2009, Pág. 122).*
8. *“El proceso de evaluación de desempeño... es una tensión que da lugar a conflictos a nivel interpersonal con los directivos, generando emociones negativas de tipo general que afectan la estabilidad emocional en gran parte de los miembros de la organización escolar” (Cabezas, 2009, Pág. 122).*
9. *“... fue posible establecer que el tipo de emociones que generan los conflictos en algunos docentes... son de carácter negativo (baja autoestima, inseguridad y dependencia); llegándose en ciertos casos a transformar en emociones de fondo, éstas, en los ambientes escolares y laborales agotan,*

<i>minimizan y excluyen al docente” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i> 10. <i>“Los docentes recurren a diversos modos para el manejo de los conflictos, principalmente lo hacen a partir de reuniones y charlas informales, con la intención de concertar y llegar a acuerdos; sin embargo, estas formas de abordar los conflictos se hacen de manera superficial sin profundizar ni llegar a la confrontación” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i> 11. <i>“La manera como la directora maneja los conflictos, es negándolos o ignorándolos, lo cual implica que éstos no son asumidos por ella” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i> 12. <i>“Las dificultades en el ambiente laboral, las asperezas, los roces, la falta de comunicación, las tiranías, el estar pendiente del otro y ver en que momento oponerse a lo que dice o hace es algo que se vive en la institución...” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i> 13. <i>“Ante un conflicto de estudiantes se cita a reuniones, se llama al papá a la mamá, se realizan llamados de atención, anotaciones en el libro, reunión de consejo directivo o se expulsa al estudiante. Los conflictos entre profesores casi siempre terminan reportándose al escalafón para hacerlos echar” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i> 14. <i>“se desea solucionar el problema sin analizar su origen, en muchos casos se desea dar solución a los conflictos instantáneamente sin llevar un debido proceso” (Cabezas, 2009, Pág. 122).</i>	Recomendaciones
1. <i>“... conviene continuar el análisis de este proceso de investigación a partir de los desarrollos teóricos de Basil Bernstein (1974) en lo referente a las relaciones de poder desde la interacción en términos de código, entendido este como “regulador simbólico de la conciencia que condensa en su gramática la distribución del poder y los principios del contro”....seria de gran interés indagar hasta que punto esos códigos “como dispositivos de reproducción cultural” favorecen al interior de las organizaciones escolares la formación del ciudadano del siglo XXI de la sociedad colombiana, en la que los conflictos adquieren cada día mayor protagonismo tanto en las macro como en las micro organizaciones” (Cabezas, 2009, Pág. 126).</i>	8. OBSERVACIONES
Comentarios	1. Pretender que las organizaciones escolares como tales carezcan de conflictos, es negarles a sus miembros la posibilidad de construirse y narrarse como sujetos éticos y políticos en ambientes propicios para construir participación, pluralidad y democracia. 2. Se plantea que la misma organización escolar es la que debe reconocer a manera de autoevaluación sus tensiones o conflictos, para iniciar un trabajo colectivo donde se construye democracia bajo los principios de libertad, equidad y participación.

3. En las instituciones educativas no solo los estudiantes son formados bajo criterios éticos, políticos y sociales de sus maestros; sino que éstos maestros son afectados por la misma organización educativa bajo los mismos principios.
4. A lo largo de la lectura, las autoras de esta investigación hacen énfasis en que los conflictos promueven la formación ciudadana fundamentada en el ser que participa en la sociedad desde sus propios espacios de actuación.
5. No se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes.

Anexos

1. Guion de entrevista a docentes.
2. Guion de entrevista a directivo – sesión 1.
3. Guion de entrevista a directivo – sesión 2.
4. Guion de entrevista a padre de familia.
5. Guía de observación.
6. Formulación de investigación documental.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 18

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Dinámica del conflicto en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corregimiento El Carmen Municipio de San Lorenzo – Nariño.
Autor (es)	Félix Anderson Melo Mora Edgar Alfredo Montaña Timana Jaime Omar Mora Díaz María Ximena Pavas Martínez
Universidad	Universidad de la Salle – CESMAG
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	El conflicto.
Subtema	Violencia escolar.
Problema	
1. ¿Cómo es la dinámica del conflicto, que se presenta en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Municipio de San Lorenzo (Nariño)?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, situada en el corregimiento del Carmen, municipio de San Lorenzo, departamento de Nariño.
Temporal	Dos años
Sujetos investigados	4 profesores (oriundos de la región y otros que no lo son, que pertenecieran al área de humanística y a los dos regímenes laborales), 8 estudiantes (pertenecientes al grado escolar que generan más conflictos, de ambos sexos, en etapa adolescencia) y 1 directivo.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Caracterizar la dinámica de los conflictos que se presentan en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Municipio de San Lorenzo – Nariño.	
Objetivos específicos	
1. Identificar los factores que generan conflicto en La Institución Educativa. 2. Describir las actitudes que asume la comunidad educativa ante los conflictos. 3. Describir las manifestaciones de los actores de la comunidad educativa ante la presencia de conflictos. 4. Identificar las acciones que están abordando en la Institución Educativa para el manejo de conflictos.	

5. Elaborar una propuesta encaminada a la implementación de un centro de gestión orientado al abordaje del conflicto desde una perspectiva crítica.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico	Cualitativo – Enfoque (Interpretativo, orientación hacia la comprensión de la realidad) - Método (Etnográfico, captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea).		
Técnicas	1. La observación sistemática. - Diario de campo: para el registro de datos relevantes y reflexión. 2. Entrevistas.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Robbins, Cascon, Jares, Cerezo (conflicto).			
Conceptos principales			
1. Concepto de conflicto. 2. Enfoques del conflicto. 3. Tipologías del conflicto. 4. Dinámica del conflicto. 5. Factores que generan conflictos. 6. Actitudes frente al conflicto. 7. Manifestaciones del conflicto. 8. Acciones para abordar el conflicto. 9. Estrategias de solución de conflictos.			
Hipótesis			
No reporta			
7. RESULTADOS			
Conclusiones			
1. “Con relación a los factores que generan conflicto puede concluirse que la comunidad educativa involucrada en él, está influenciada por la historia de la institución donde factores como los estructurales, alteran la movilidad de los individuos originando roles físicos que se reflejan en comportamientos personales y que afectan a los demás, por tanto si la dinámica del conflicto en este punto no es regulada va a seguir su proceso hasta terminar en crisis” (Melo, 2009, Pág. 152).			

2. *“En el desarrollo del trabajo investigativo se evidenció que los individuos que presentan mala comunicación son poco predecibles, poseen una tendencia a desencadenar mayor número de conflictos que los que se dan en ambientes cuyos factores están regulados por una buena dirección, gestión y manejo de conflictos”. (Melo, 2009, Pág. 152).*
3. *“En los factores que generan conflictos se evidenció la difícil situación estructural de la institución pues no cumple con las condiciones requeridas para estos planteles que como se manifestó en el transcurso de esta investigación afectan la personalidad y la comunicación de los individuos” (Melo, 2009, Pág. 152).*
4. *“En la Institución educativa Nuestra Señora del Carmen se evidenciaron tres clases de actitudes: en primer lugar las actitudes de competición cuando es una parte la que gana y la otra la que pierde, quedó registrado que el personal administrativo compite cuando busca saciar sus intereses personales o alcanzar sus metas sin que sea de su interés el impacto que la actitud imponente y autoritaria tiene sobre las demás personas, con esto se logra además que los otros desistan de sus objetivos. En segundo lugar las actitudes de acomodación donde es frecuente observar cómo una de las partes en conflicto, pretende apaciguar al contrario por encima de sus propios intereses, entendido de otra manera se busca mantener la relación laboral o académica porque los estudiantes y padres de familia también ceden ante la autoridad, una de las partes está dispuesta a sacrificarse siempre y ceder sus espacios y derechos. Y en tercer lugar se encontró las actitudes de evasión al reconocer la existencia del conflicto y anhelar superarlo o remediarlo pero al no encontrar la manera de hacerlo simplemente se lo ignora y se evitan los encuentros entre las partes en conflicto” (Melo, 2009, Pág. 153).*
5. *“Los otros dos tipos de actitudes expuestos por Cascón; es decir de cooperación y negociación al igual que las dos intenciones expuestas por (Robbins, 2001), Colaboradora (asertiva y cooperativa); y Arreglo con concesiones (a medio camino tanto en asertividad como en cooperación) no se encontraron reflejadas en los hallazgos, puesto que no se ha desarrollado la habilidad para el manejo de conflictos integrando los distintos puntos de vista presentes en la institución, situación que impide el logro de las metas y la búsqueda de elementos que favorezcan mutuamente a las partes. De igual manera no se encuentra desarrollada la habilidad para negociar voluntariamente razonando en los diversos factores que generan el conflicto para encontrar soluciones que propendan por la satisfacción de las partes” (Melo, 2009, Pág. 153).*
6. *“La institución Educativa como centro de formación y socialización no esta exenta de los conflictos, y al analizar la información nos dimos cuenta que existen manifestaciones del conflicto de diversa índole. El plantel educativo*

es por naturaleza un entorno de conflictividad entre los estudiantes y demás integrantes, que generan un elevado nivel de presión, imposición, malos entendidos y agresiones tanto físicas como verbales y emocionales. Nos percatamos que el conflicto al igual que lo corrobora en la teoría es un termino que se confunde comúnmente con la violencia, sin tener en cuenta que la violencia parte de situaciones conflictivas previas y que desencadenan nuevos conflictos” (Melo, 2009, Pág. 154).

7. *“La gran mayoría de profesores mencionan que ante el rector es mejor callar, agachar la cabeza, recibir el regaño, asumir sanciones y continuar” (Melo, 2009, Pág. 154).*
8. *“Las agresiones verbales se evidencian sobre todo en docentes y en estudiantes, manifestándose en insultos, utilizando palabras soeces y los chismes que tratan de perjudicar a un compañero cuando realizan sus actividades académicas o culturales para la institución educativa. Los resultados de la información arrojan que hay una gran rivalidad entre compañeros que generan roces entre los mismos que por lo general se evidencia cuando se interponen en sus trabajos respectivos de manera irrespetuosa y agresiva” (Melo, 2009, Pág. 154).*
9. *“Si alguien sobresale por cualquier actividad o por sus opiniones claras y profundas, el otro compañero trata de entorpecer ese trabajo y buscarle la caída o ridiculizarlo afirmando que son teorías u opiniones utópicas que nunca van realizarse, que se centre en la realidad en la que vivimos” (Melo, 2009, Pág. 154).*
10. *“Otra manifestación del conflicto que se evidencia en la Institución Educativa es la de carácter emocional que se refleja en los celos, en el temperamento de algunos actores y la tristeza. Sin embargo, los celos que se manifiestan por el resentimiento y las actitudes violentas, llaman la atención, ya que, la información extraída arrojó que hay casos de intentos de suicidio y de muerte, hecho que es de gran preocupación y que tanto el cuerpo docente como los padres de familia y estudiantes deben tomar conciencia del problema y diseñar unas estrategias o mecanismos para abordar dicha problemática” (Melo, 2009, Pág. 154).*
11. *“Dentro de las acciones que realiza la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, para abordar el conflicto podemos concluir que, la Institución no posee mecanismos claros que le permitan abordar, enfrentar y solucionar favorablemente los conflictos sin recurrir a la violencia, sin ir a la destrucción de unas de las partes; sumado a esta situación, la Institución no ostenta el ímpetu necesario para llegar a soluciones verdaderas que satisfagan las necesidades, materiales, emocionales e intelectuales de los actores involucrados en el conflicto” (Melo, 2009, Pág. 155).*
12. *“El equipo de trabajo encontró que en la Institución, poco aplica la provención y las acciones proventivas que se realizan se hacen mas por*

instinto y no son el producto de unas acciones programadas, sistematizadas e intencionadas, por el contrario, permiten que el conflicto entre en crisis y al analizar el proceso de los conflictos es indudable que se recurre a la violencia física, verbal o emocional; para finalmente imponer castigos; la tarea parece concentrarse en el establecimiento de castigos como la expulsión, llamados de atención y sanciones incluso para los conflictos que se presentan en el personal docente se recurre a los reportes ante instancias de poder que establecen las sanciones. Por otro lado se encontró que la mediación es otro mecanismo utilizado en la Institución Educativa. Se imparte por una parte los docente desde el aula de clases, lo hacen como una “obligación, porque toca”, no se evidencia un compromiso real. También hay mediación informal impartida por padres de familia, líderes comunitarios o el sacerdote, la cual no posee la suficiente fuerza para llegar a soluciones progresistas y es más el producto de la improvisación y de la espontaneidad” (Melo, 2009, Pág. 155).

Recomendaciones

1. *“La dinámica de los conflictos es un tema supremamente amplio, así durante los dos años de investigación se encontraron varios campos y problemas relacionados con el tema, que merecen una investigación mas profunda, tal es el caso de: las relaciones interpersonales, la provención de los conflictos, manejo de las relaciones de autoridad y poder en la escuela y sobre todo la necesidad inmediata de capacitar a toda la comunidad educativa en resolución de conflictos” (Melo, 2009, Pág. 157).*
2. *“Por otro lado como una proyección del trabajo investigativo es conveniente realizar a corto plazo, seminarios y diplomados dirigidos a personal docente de la región, con el ánimo de difundir los importantes logros alcanzados durante la investigación acerca de la dinámica del conflicto, apoyándonos además en los conocimientos adquiridos en la Maestría en Educación, para ello se puede iniciar con la divulgación de los resultados y presentación de propuestas en las facultades de Educación de las diferentes Universidades que asumen la formación de maestros” (Melo, 2009, Pág. 157).*
3. *“Los investigadores pensamos presentar propuestas de trabajo como esta a nivel departamental, en las secretarías de educación, en las universidades para que desde allí se empiece a gestar un movimiento que invite a las directivas institucionales (Rectores) a desdibujar esa creencia “destructiva” del conflicto y a re-significar los manuales de convivencia desde el punto de vista interaccionista que abordan Robbins y Jares y no desde el punto de vista tradicional que en el momento lo abordan” (Melo, 2009, Pág. 158).*

8. OBSERVACIONES

Comentarios

1. Los sujetos de la investigación asemejan el conflicto como sinónimo de violencia.

2. Consideran que las imposiciones disciplinarias esconden los conflictos y dejan que estos permanezcan latente.
3. Afirman que a partir del conocimiento de la dinámica del conflicto se mejora el ambiente escolar, se propicia un clima adecuado de aprendizaje, convierte la escuela en un modelo participativo, democrático y tolerante.
4. Resistencia por parte de los directivos para participar en la investigación.
5. Al final del informe los autores describen a partir de los hallazgos de la investigación una propuesta que se llama “Guardianes de paz, la mejor alternativa”, su objetivo radica en establecer un centro de gestión para abordar el conflicto desde una perspectiva crítica del mismo, generando procesos de concertación o de resolución propicios, a través de la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, desde el contexto pedagógico.
6. No se tuvo en cuenta la participación de los padres de familia.

Anexos

1. Guion de entrevista docentes.
2. Guion de entrevista estudiantes.
3. Guion de observación.
4. Cuadro de observación.

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 19

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Dinámica del conflicto en la red de escuelas de formación musical, Sede Ciudadela del Municipio de Pasto.
Autor (es)	Eliana María Figueroa Dorado Liliana Torres Lucero Claudia Rosero Hernández Daniel Bastidas Ramírez
Universidad	Universidad de la Salle – CESMAG
Año de aprobación	2009
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Conflicto
Subtema	Violencia. Ética y ciudadanía. Educación ciudadana. Educación en valores. Prácticas pedagógicas. Enfoque pedagógicos de educación para la paz. Convivencia y ciudadanía. Aportes de la música para la solución de conflictos.
Problema	
1. ¿Cuáles son las características de la dinámica del conflicto en la red de escuelas de formación musical (REFM) sede Ciudadela?	
2. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Escuela Musical, sede Ciudadela del municipio de Pasto.
Temporal	Dos años
Sujetos investigados	1 directivo, 4 profesores (3 de planta y 1 temporal), 5 estudiantes (3 provienen de familias nucleares, sin ningún problema de adaptación al medio, 2 provienen de familias desintegradas, de los cuales 1 tiene problemas de adaptación al medio y el otro no) y 2 madres de familia (las 2 provienen de familias nucleares, pero una de ellas es una madre sobre –protectora).
3. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Caracterizar la dinámica del conflicto en la REFM, sede ciudadela del Municipio de Pasto, para contribuir al conocimiento y fomento de la Educación para la	

Paz.			
Objetivos específicos			
1. Determinar los aspectos que originan el conflicto en la escuela de cuerdas Ciudadela. 2. Identificar las manifestaciones que sobre el conflicto evidencian los actores de la escuela de Cuerdas Ciudadela. 3. Reconocer las acciones que se utilizan para el manejo del conflicto en la escuela de Cuerdas Ciudadela.			
1. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico	Cualitativo – Enfoque (Hermenéutico) - Método (Etnografía).		
Técnicas	1. Entrevistas a profundidad: puntos de vista, sentimientos, manifestaciones, expresiones individuales y colectivas, abordaje y manejo del mismo. 2. Observación: manifestación clara y recurrente del conflicto o que pudiera originarlo. - Diario de campo: registro de las observaciones.		
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
2. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Jares (Conflicto, convivencia y ciudadanía). 2. Galthung (Violencia). 3. Cajiao, Ospina, Alvarado (Ética y ciudadanía, educación en valores, practicas pedagógicas ético – políticas). 4. Robbins, Dubrin (Conflicto). 5. Gardner (Manifestaciones del conflicto). 6. Vinyamata (Manejo del conflicto). 7. ACODESI (Enfoques pedagógicos de educación para la paz). 8. Goleman, Ramirez (La música en la solución de conflictos).			
Conceptos principales			
1. Conflicto. 2. Dinámica del conflicto. 3. Violencia. 4. Ética y ciudadanía. 5. Educación ciudadana. 6. Educación en valores. 7. Practicas pedagógicas. 8. Concepto de Conflicto. 9. Manifestaciones del conflicto.			

10. Manejo del conflicto.
11. Enfoque pedagógicos de educación para la paz.
12. Convivencia y ciudadanía.
13. Practicas pedagógicas ético - políticas.
14. Aportes de la música para la solución de conflictos.
Hipótesis
No reporta
3. RESULTADOS
Conclusiones
Desde el problema
1. <i>“Se pudo identificar que las experiencias previas de las personas influyen de manera determinante sobre la forma en que perciben los estímulos de su entorno. Así pues la visión que cada quien tiene en la escuela de cuerdas Ciudadela sobre el conflicto, su origen, manifestaciones y manejo, está estrechamente ligada a la percepción particular en relación directa con las experiencias personales, institucionales y sociales que cada actor lleva consigo desde su contexto histórico particular”</i> (Figueroa, 2009, Pág. 134). 2. <i>“Existe otro aspecto que incide poderosamente en la visión positivista del conflicto, que se acentúa en los docentes y estudiantes de la escuela; y es la consideración habitual del conflicto como perturbación del orden de clase o desacuerdo entre necesidades que afecta la efectividad de la clase. Esto es lógico en un contexto personal y colectivo, que no forma en una concepción diferente y positiva sobre el conflicto, asumiéndolo como un “valor” que potencializa la transformación personal y social”</i> (Figueroa, 2009, Pág. 134) 3. <i>“En la dinámica del conflicto existen casos excepcionales, en los que se llega a reconocer la presencia del conflicto, ya sea entendido como perturbación, problema o necesidad. No obstante, el foco de atención se centra en la evidencia o en la manifestación, pero existe total desconocimiento del proceso que vive desde su historia, es decir los factores que lo desencadenan, como desde su prospectiva, o sea la manera en que podría abordarse para lograr una resolución no violenta del conflicto. De otra parte, cabe anotar que la connotación negativa del conflicto se da, además, en tanto se lo relaciona con la violencia, sobre todo con la violencia directa o personal. Al no existir indicios suficientes, recurrentes o contundentes de la violencia directa, la presencia del conflicto se niega. Adicionalmente, las agresiones con efectos graves entre alumnos o a los profesores son inexistentes”</i> (Figueroa, 2009, Pág. 134). 4. <i>“Igual que ocurre con el concepto de conflicto, existe un desconocimiento del concepto de violencia, sus clases y formas de manifestarse. Se desconoce por ejemplo, la violencia estructural y la violencia cultural, y sus implicaciones directas e indirectas en la vida institucional. Es así como</i>

desde la percepción y experiencia de los actores, no se detecta la presencia del conflicto y hasta se niega con vehemencia, aunque en la realidad tanto el conflicto y la violencia si están presentes en la escuela, pero no de la forma como los perciben sus actores” (Figueroa, 2009, Pág. 134).

Origen del conflicto

5. *“Esta investigación, muestra en primera instancia, que caracterizar al conflicto desde su origen, como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, es una ligereza, en tanto la percepción no configura un conflicto genuino con causas objetivas, de incompatibilidad de intereses, metas o valores. Al contrario, desde esa posición se genera un falso conflicto, desencadenado por problemas de percepción o mala comunicación fundamentalmente. No obstante, de falsas percepciones o de procesos comunicativos como “ruidos” o “interferencias” pueden originarse conflictos reales, pero no genuinos” (Figueroa, 2009, Pág. 136).*
6. *“En segunda instancia, en la investigación sobre la dinámica del conflicto, se logró reconocer desde las categorías o propiedades de este criterio, conflictos reales en torno a la comunicación intergrupar, en relación con las causas, protagonistas, proceso y contexto. En este sentido, se destacan las falencias comunicativas que se acentúan fundamentalmente, en el distanciamiento intergrupar entre docentes y directivos, y en la falta de orientación pedagógica. Se identificó claramente, que ante esta realidad palpable desde diversos aspectos de la vida institucional, se desconoce la naturaleza de este conflicto que no se manifiesta de manera concreta o evidente, ni enfrenta violentamente a sus protagonistas. Así entonces, el nivel de conciencia sobre el conflicto es muy bajo al igual que la percepción de la situación de conflicto. Es por ello que el conflicto no se reconoce claramente desde sus causas, y a esto se aúna la visión positivista que sobre el conflicto predomina en los actores, por lo cual el conflicto no se enfrenta ni se resuelve en sus primeras fases, ni cuando alcanza un nivel mínimo en la fase de confrontación o escalada, por lo cual no alcanza la fase de negociación o resolución, que optimiza hábitos y conductas convivenciales. Todo esto despoja al conflicto de su dinámica y lo retorna a la fase latente, en donde al no resolverse, vuelve a comenzar” (Figueroa, 2009, Pág. 136).*
7. *“En tercera instancia, se concluyó que los canales de comunicación orales o escritos son ineficientes, en cuanto a la transferencia y comprensión de significados, pues no cumplen con el propósito de transmitir un mensaje entre el emisor y el receptor. Sin embargo se resaltan en la comunicación no verbal, lenguajes propios de la experiencia musical, sobre todo entre maestros y estudiantes, que logran acercarlos fortaleciendo su relación pedagógica y personal. Subráyese que la comunicación organizacional es*

multifuncional y debe además, controlar la conducta y dentro de ella el proceder, promover la motivación, la expresión emocional y el adecuado y oportuno manejo de la información. De otro lado, una buena comunicación es la herramienta más eficaz en la creación de convivencia y, por tanto, también en la resolución positiva de los conflictos” (Figueroa, 2009, Pág. 136).

8. *“De manera transversal a los tipos de prácticas comunicativas y sus inconsistencias, en la vida institucional, se encontró acuerdo en cuanto a la aplicación de criterios de orden individual, principalmente en la práctica pedagógico-musical, que nacen de la intuición y la percepción de los docentes” (Figueroa, 2009, Pág. 137).*
9. *“... Se presentan muchos problemas por la diferencia de criterios y de posturas entre los diferentes profesores ... el uno quiere aplicar lo que conoce y no valora y poco le importa lo que el otro opina y al final cada cual sigue su camino, el que mejor le parece...” (Figueroa, 2009, Pág. 137).*
10. *“La relación estrecha que se evidenció en esta investigación, entre los efectos de la violencia estructural y los conflictos en el campo laboral, personal y familiar desatados en los actores, como resultado de múltiples factores sociales adversos que emanan principalmente de la injusticia social, generada por la imposición de modelos políticos y económicos cargados de ideologías perversas. Se destacan en este panorama la baja calidad de vida laboral que a su vez, genera conflictos de intereses y funciones que como consecuencia ahondan las tensiones intrapersonales que al no gestionarse aproximan a los protagonistas a otros conflictos de mayor magnitud” (Figueroa, 2009, Pág. 137).*

Manifestaciones del conflicto

11. *“Se identificaron también, aspectos importantes que se refieren a la forma en que el conflicto se manifiesta, entre ellos están: las manifestaciones asociadas a las motivaciones, a la personalidad, al manejo de las emociones, así como otras manifestaciones que se evidencian con mayor frecuencia porque corresponden al plano comportamental y las implicaciones en el aprendizaje.
Respecto a los aspectos motivacionales se pudo identificar su estrecha relación con las emociones, en tanto ellas expresan implícitamente la existencia de una motivación para la conducta, que a su vez, siempre estará liberando algún tipo de emoción. Así, la desmotivación estudiantil, encuentra un claro reflejo en los altos niveles de deserción escolar, generada en la frustración que se produce al no poder conformar las agrupaciones musicales” (Figueroa, 2009, Pág. 137).*
12. *“Se confirmó que las emociones desatadas en la escuela, surgen de un conjunto de motivos internos en cada actor, que están estrechamente ligados a sus necesidades, expectativas e intereses particulares. En*

relación con esto, se identificaron múltiples necesidades insatisfechas que van desde las fisiológicas y de seguridad, hasta las sociales, de estima y de autorrealización; el primer conjunto de necesidades se instala en los obstáculos de la violencia estructural, el segundo, compromete directamente los esfuerzos pedagógicos y sociales que emprende la institución para la formación y promoción de sus sujetos: amistad, ingreso a grupos, reputación, amor, respeto por uno mismo, reconocimiento, desarrollo del potencial y utilización plena del talento individual” (Figueroa, 2009, Pág. 138).

13. *“Ahora bien, respecto a la personalidad como integración dinámica de varios aspectos: temperamento, carácter, actitudes, aptitudes, necesidades y hábitos, la investigación reveló que ella determina la forma en que las personas expresan sus emociones, naturalmente ligadas a un motivo particular. Igualmente se pudo notar, otros factores personales que causan impacto también, en los resultados del aprendizaje, destacándose la motivación, la disposición, las actitudes y las facultades para aprender” (Figueroa, 2009, Pág. 138).*
14. *“Los padres de familia están sometidos a lo que el director decida” (Figueroa, 2009, Pág. 138).*
15. *“En los ámbitos educativos es necesario comprender que las emociones son tan naturales como los pensamientos y requieren ser expresadas como una forma de lograr la salud mental, y que la única alternativa para modificar los estados emocionales es provocando cambios en los pensamientos o en las acciones” (Figueroa, 2009, Pág. 139).*

Manejo del conflicto

16. *“Se logró reconocer los aspectos que configuran su resolución, desde las prácticas que emprenden sus actores, centralmente los docentes, frente a los conflictos entre estudiantes. Al respecto, estas soluciones son, sobretodo, inmediatas e intuitivas, dado que existe desconocimiento y escasa formación en el tema” (Figueroa, 2009, Pág. 139).*
17. *“Se logró reconocer un gran acierto en la utilización del diálogo para la resolución del conflicto, que puede aprovecharse mucho más, a medida que el grupo de personas se vuelvan conscientes de su capacidad potencial para aprender a identificar medios a través de los cuales se puede llegar a la solución de los problemas, aportando a la educación para la paz, desde el empoderamiento de la condición socio-política de la educación. Adicionalmente, se detectó que la aplicación, así sea intuitiva o experimental, de este mecanismo, tiene gran impacto en el desarrollo personal, llegando incluso, a alejar de conductas delincuenciales extraescolares a algunos de los estudiantes, que reconocen en el diálogo una herramienta para el restablecimiento de las relaciones sociales y de adaptación al medio” (Figueroa, 2009, Pág. 139).*

18. *“Los estudiantes manifiestan que el director de grupo es el encargado de investigar, de mirar, de hacer reuniones con los padres de familia”* (Figueroa, 2009, Pág. 139).
19. *“... en el campeonato inter - roscas del año pasado hubo desacuerdos entre los diferentes equipos y ellos para solucionar sus problemas decidieron llamar a un padre de familia para no irse a los golpes, ya que no son capaces de hablar, por si solos no solucionan nada”* (Figueroa, 2009, Pág. 139).
20. *“Se destaca el papel de la música en la formación integral, en tanto se confirman los múltiples aportes que hace al desarrollo de las capacidades cognitivas e intelectuales, de la mano con las capacidades motrices; los aportes al desarrollo afectivo y emocional enriquecido en las relaciones interpersonales y los aportes al desarrollo social y la ciudadanía”* (Figueroa, 2009, Pág. 140).
21. *“Respecto a la ciudadanía, se logró reconocer una aproximación interesante, en la importancia de los procesos de socialización que surgen en torno a la conformación de agrupaciones musicales y la cooperación y coordinación que al interior se desata, en aras de sostenerla y proyectarla socialmente. En relación con esto, se develan actitudes en pro de valorar a las personas desde sus diferencias, respetando sus derechos y teniendo acciones orientadas al reconocimiento del otro. Aunque se observó que en la constitución de prácticas ciudadanas, la participación del estamento estudiantil es aún muy limitada, esto se refleja en la toma de decisiones, espacios de opinión y actividades democráticas, inexistencia del gobierno escolar y concejo estudiantil, carencia de horizonte institucional, desconocimiento del manual de convivencia, inexistencia de planes, proyectos y programas de participación estudiantil en otras esferas distintas a la musical, prácticas pedagógicas centradas exclusivamente en el desarrollo música”* (Figueroa, 2009, Pág. 141).
22. *“Ahora bien, respecto a la superación de graves problemas de conducta estudiantil, que involucran actos delictivos, bajo rendimiento académico, faltas graves en la convivencia escolar, presentados en las instituciones regulares donde adelantan el proceso educativo formal y en los espacios sociales que habitualmente ocupan, se pudo confirmar disminución significativa del conflicto, atribuida a la experiencia vital que la música desata en las personas que participan de ella. En este sentido, se confirmó que el arte es algo elevado que dignifica al hombre y no es sino un medio para sublimar los instintos reprimidos desde la mitigación de necesidades y deseos insatisfechos, generando una transformación que atenúa lo repulsivo de tales deseos. Al canalizar las fuerzas agresivas y creativas naturales del ser humano hacia experiencias artísticas significativas en la infancia y juventud, se logra prevenir futuros desajustes emocionales y de la*

conducta” (Figueroa, 2009, Pág. 141).

23. “... se comprende entonces que la educación del ciudadano no puede ser responsabilidad exclusiva del sector educativo ya que deben colaborar la familia, los medios de comunicación, incluidos los canales tradicionales de transmisión y el mundo del trabajo” (Figueroa, 2009, Pág. 145).

Recomendaciones

1. “La institución además de poner orden en sus aspectos pedagógicos, requiere ajustar planes y proyectos que involucren la inteligencia emocional y social, como dispositivos formativos que permitan conocer, identificar, manejar y controlar la expresión constructiva de las emociones; abriendo así nuevos espacios de comunicación y de participación en donde la diversidad se acoja en beneficio de una formación personal y social para el ejercicio de la ciudadanía” (Figueroa, 2009, Pág. 139).
2. “Es necesario continuar reflexionando sobre la dinámica del conflicto en relación con su conocimiento y comprensión, para la consolidación de propuestas educativas capaces de generar cambios significativos al interior de las instituciones. De esta manera, se podría aportar en los centros educativos de la ciudad, la región y el país, la consolidación de programas educativos y de formación ciudadana desde una visión constructiva del conflicto y hacia una educación para la paz. Para que ello se desate, se requiere promover paulatinamente, el fomento y la incorporación en la conducta cotidiana de los actores educativos, actitudes forjadas a lo largo del proceso educativo, y basadas por un lado, en una condición tolerante, comprensiva, de conocimiento y respeto hacia los demás, y por el otro, en la transmisión de valores universales, teniendo en cuenta la diversidad y los lenguajes propios” (Figueroa, 2009, Pág. 143).
3. “Este estudio involucra otros cuestionamientos que otorgan a la investigación una nueva direccionalidad y podrían aportar luces a nuevas investigaciones, desde las siguientes reflexiones: ¿Cómo apropiarse de los elementos encontrados en la investigación, para continuar indagando en la dinámica del conflicto en diversos espacios educativos? ¿Cómo se enseña y se aprende sobre el conflicto en el aula? ¿Cómo entienden maestros y estudiantes el conflicto en las organizaciones escolares? ¿Cómo transformar la visión negativa que sobre el conflicto tienen los actores en una organización escolar? ¿Cómo avanzar en la conformación de mecanismos que favorezcan la participación democrática en las instituciones educativas para fomentar la educación ciudadana, aportando así a la línea de investigación? ¿Cómo enriquecen los referentes teóricos la comprensión de la dinámica del conflicto, desde los aportes identificados en los resultados, y si estos permiten integrar una teoría pedagógica sobre el conflicto?

Adicionalmente, surgen preguntas concretas respecto a la población

estudiada y sus necesidades: ¿Cómo aportar desde los resultados de la investigación a la formulación de estrategias que favorezcan la participación activa de los actores?, y por lo tanto, ¿Cómo consolidar en las instituciones educativas, nuevas prácticas efectivas para el mejoramiento de la convivencia escolar? Por otra parte, la investigación se puede ampliar al estudio de otras estrategias que logren promover la comunicación entre los actores educativos para favorecer espacios de convivencia pacífica” (Figueroa, 2009, Pág. 144).

4. “Es necesario cumplir el objetivo genérico de la educación para la paz EP, que no es otro que el de la sensibilización y conciencia en torno a la perspectiva del conflicto, y dentro de esta apuntar y responder, entre otros, a algunos de sus objetivos cognoscitivos como el de identificar los obstáculos que no hacen posible la paz, es decir, los diferentes tipos de violencia y sus repercusiones, tanto en el medio local como en el internacional; de igual forma, identificar los factores generadores de una cultura de paz. De este mismo modo, se busca también dar cumplimiento a objetivos actitudinales que pretenden desarrollar el comportamiento de acuerdo con los valores de la paz.

Desde la perspectiva del enfoque culturalista de educación para la paz EP, la Unesco asegura que son esenciales los programas de formación y educación destinados a los adultos y la comunidad en general, así como también es indispensable formar a los/las profesores/as y preparar a los estudiantes para un análisis y una actualización crítica de los medios de comunicación” (Figueroa, 2009, Pág. 145).

5. “... sensibilizar frente al tema en primer lugar a la comunidad involucrada, y en segunda instancia a los sectores administrativos y educativos de la región y el país, en donde se despierte el interés por involucrar propuestas educativas para la formación desde y para el conflicto en las instituciones educativas” (Figueroa, 2009, Pág. 146).

4. OBSERVACIONES

Comentarios

1. Afirman que a partir del conocimiento de la dinámica del conflicto se pueden generar propuestas educativas para la convivencia
2. Al final del informe los autores describen a partir de los hallazgos de la investigación una propuesta que se llama “Conflicto intergrupar de comunicación”, su objetivo es impactar en las dificultades que en el campo de la comunicación presentan los docentes y directivos de la institución, quienes padecen distanciamiento y diferencias permanentes en el plano comunicativo, logrando acentuar el conflicto Intergrupar de comunicación al interior de la REFM. Tomaron como referente la propuesta de la Unesco en el campo de la cultura de la paz, especialmente, lo relacionado a las formas y los medios de comunicación, ya que de esta manera es posible incidir en

la educación, el conocimiento y la cultura, estableciendo el diálogo y la comunicación con otros.
Anexos
1. No reporta

FICHA DE INVESTIGACIÓN N° 20

1. IDENTIFICACION BIBLIOGRAFICA	
Título	Clima institucional: las relaciones entre los actores escolares.
Autor (es)	Aurora Ángel Álvarez Pedro Pablo Bautista Raba María Marleny Menjura Hernández Miguel Alexander Poveda Bello Dora Patricia Rodríguez González
Universidad	Universidad de la Sabana
Año de aprobación	2008
2. ASUNTO INVESTIGADO	
Tema	Clima institucional
Subtema	Las relaciones escolares. Convivencia escolar.
Problema	
1. ¿Cómo se caracterizan las relaciones interpersonales en la institución educativa y cuál es su aporte al clima de la institución educativa?	
3. DELIMITACION CONTEXTUAL	
Espacial (lugar)	Institución educativa Departamental “La Plazuela” de Cagua y el Instituto Técnico Industrial “Julio Flórez” de Chiquinquirá (Boyacá).
Temporal	Un año 2007 – 2008
Sujetos investigados	Estudiantes de los estratos socioeconómicos 1 y 2, de ambos sexos que cursan desde preescolar hasta grado undécimo.
4. PROPÓSITO	
Objetivo general	
Ampliar y profundizar el conocimiento de la forma como se configura el clima institucional a partir de las diferentes relaciones existentes entre actores educativos, para establecer lineamientos innovadores que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones educativas de básica y media.	
Objetivos específicos	
1. Caracterizar el tipo de relaciones que sitúa al manual de convivencia como marco general en que se construyen las interacciones entre los actores escolares. 2. Documentar las concepciones y valoraciones de los actores educativos sobre sus relaciones en la institución escolar. 3. Tipificar las relaciones establecidas en la institución desde la perspectiva de los actores.	

4. Caracterizar el clima institucional de acuerdo con los tipos de relaciones encontradas.			
5. METODOLOGIA			
Enfoque metodológico		Cualitativo.	
Técnicas		1. Estudio de casos. 2. Análisis documental: manual de convivencia. 3. Entrevistas no estructuradas.. 4. Grupos focales.	
Tipo de investigación			
Descriptiva	Explicativa	Exploratoria	Correlacional
6. ENFOQUE TEORICO			
Referentes teóricos			
1. Señorino y Bonino, Butelman (Institución educativa). 2. Santos Guerra, Ball, Etzioni (Las relaciones entre los actores escolares). 3. Delors (Convivencia escolar). 4. Martin Bris, Gairin, Horde Bloom (Clima escolar).			
Conceptos principales			
1. Institución educativa. 2. Las relaciones entre los actores escolares. 3. Convivencia escolar. 4. Clima escolar.			
Hipótesis			
No reporta			
7. RESULTADOS			
Conclusiones			
1. “Las concepciones y las narrativas sobre los comportamientos no permiten mostrar marcos de significado sólidos y flexibles para esa construcción. El manual de convivencia, instrumento por excelencia para cumplir ese objetivo es un reglamento con un sentido más sancionatorio y punitivo que de convivencia. El manual de convivencia tiene una connotación de norma, con deberes, derechos, estímulos y sanciones: siendo de mayor relevancia los deberes y sanciones y asumiendo un carácter autoritario y de imposición más de convivencia” (Álvarez, 2008, Pág. 180). 2. “Hay una brecha entre lo establecido en el manual de convivencia y lo expresado por los actores escolares respecto a la realidad concreta de la convivencia escolar. El punto de partida de la distancia se encuentra en la ausencia de participación de los actores escolares para elaborar el manual de convivencia, para hacerle seguimiento y para reformarlo. Esta ausencia de participación es un signo evidente de la precaria cultura democrática de las instituciones educativa” (Álvarez, 2008, Pág. 180).			

3. *“En las dos instituciones del estudio circula un manual de convivencia ceñido a lo reglamentado por la ley, que no recoge las particularidades institucionales ni concentra las diversas voces de los actores escolares. De esta manera, las instituciones no ejercen la autonomía para determinar sus propios destinos, acordes con su cultura y necesidades. Esta comprensión arraigada en las instituciones riñe con las posibilidades de construir una autentica cultura democrática”* (Álvarez, 2008, Pág. 181).
4. *“Los valores que más destacan los actores educativos con respecto a la convivencia son: respeto, lealtad, solidaridad, reconocimiento de la diferencia, responsabilidad, sinceridad, honestidad y equidad. Son enunciados por docentes, directivos y estudiantes de las dos instituciones”* (Álvarez, 2008, Pág. 181).
5. *“Los actores escolares, en particular los estudiantes, demandan más participación y más capacidad de los demás actores para oírlos y tenerlos en cuenta”* (Álvarez, 2008, Pág. 181).
6. *“EL precario liderazgo de algunos directivos docentes y del gobierno escolar en proyectos y estrategias de resolución de conflictos tampoco contribuyen para nada a la promoción de relaciones entre los actores escolares que favorezcan la convivencia y la democracia”* (Álvarez, 2008, Pág. 182).
7. *“Entre los factores obstaculizadores de relaciones escolares negociadas que aportan soluciones a las situaciones de discordia existentes en la institución se encuentran:*
 - *El autoritarismo, sobre todo cuando deriva del puesto que se ocupa en la organización sin considerar siquiera argumentos que intenten imponerse a través de la discusión, la critica y el dialogo abierto....*
 - *La ausencia de apoyo y solidaridad como lo señalan algunos de los actores, puesto que hace que cada cual viva en una insularidad inconveniente para la construcción colectiva que se requiere.*
 - *La ausencia de respeto o el traspaso de los límites al conceder libertad y flexibilidad al otro en las relaciones....*
 - *La falta de asumir la responsabilidad por las acciones y por las consecuencias que conllevan con respecto a los demás y a la institución educativa. Esta ausencia se vincula con la dificultades para aprender de los errores.*
 - *La indiferencia de los actores a los acontecimientos y comportamientos que afectan las relaciones, el clima escolar y la convivencia en la institución educativa. “Dejar hacer y dejar pasar” se convierte en un factor negativo para enfrentar los conflictos naturales en las instituciones educativas”* (Álvarez, 2008, Pág. 183).
8. *“Entre los factores potenciadores de las relaciones entre los actores escolares se encuentran los mencionados a continuación:*
 - *La comunicación y el dialogo. A través suyo se construye el entendimiento*

entre los actores y se hace posible la negociación de perspectivas y la búsqueda de concordancia.

- El respeto o trato considerado con el otro que hace parte de la relación.
 - El reconocimiento de la diferencia, tener al otro en cuenta, valorar su opinión y reconocerlo en tanto tal.
 - La confianza se convierte en un factor potenciador de las relaciones pues permite desarrollar las capacidades y posibilidades de cada uno en el marco de la libertad.
 - Los estímulos conducentes a reconocer las buenas acciones y buenos comportamientos mientras ellos no sacrifiquen el sentido y significado de la acción por el estímulo mismo” (Álvarez, 2008, Pág. 183).
9. “El clima escolar es de suma importancia porque en él se dan las relaciones ente los actores escolares permitiendo e desarrollo individual y social de los actores y el crecimiento de la institución educativa” (Álvarez, 2008, Pág. 184).
 10. “Los principales componentes del clima, especificados a lo largo de los resultados del estudio son: los actores, sus relaciones, el dialogo y la negociación y la cultura institucional” (Álvarez, 2008, Pág. 184).
 11. “Los actores son sujetos activos que con su comportamiento se constituyen en constructores de la vida institucional” (Álvarez, 2008, Pág. 184).
 12. “Las relaciones configuran el entramado de la vida social y colectiva de la institución educativa desde el punto de vista académico y personal” (Álvarez, 2008, Pág. 184).
 13. “El dialogo es el canal que posibilita el entendimiento entre posturas y perspectivas diferentes que los actores portan sobre la realidad que viven y en la que participan...” (Álvarez, 2008, Pág. 184).
 14. “La cultura se configura con la manera de ser y hacer de la institución a partir de la forma como va construyendo en el tiempo vida institucional a través de las acciones y en el marco de las relaciones, convirtiendo en sedimento lo que va siendo eficaz para su funcionamiento y desenvolvimiento que, por ser propio y adecuado a sus condiciones particulares, conforma su tradición, su base cultural, sus valores, ritos y costumbres” (Álvarez, 2008, Pág. 184).

Recomendaciones

1. “... se hace indispensable seguir profundizando este tema para que al encontrar las raíces aquello que lo configura se haga posible intervenir con alternativas y soluciones más pertinentes y adecuadas” (Álvarez, 2008, Pág. 185).
2. “La construcción democrática encuentra en la escuela un instrumento privilegiado, cual es el manual de convivencia, sobre el cual la institución debe volver para reflexionarlo, reconstruirlo y hacerlo un medio vivo de transformación de la cotidianidad escolar. La participación es el medio

- fundamental para esta reconstrucción colectiva de la convivencia” (Álvarez, 2008, Pág. 185).*
3. *“Un trabajo más profundo sobre la inclusión y la no discriminación se hace urgente para dinamizar la cultura democrática de la escuela. Estudios que ayuden a determinar las raíces y naturaleza de las diferencias sociales y culturales que conducen a la discriminación así como ensayo de estrategias alternativas para cambiar concepciones y practicas de desigualdad que portan algunos actores educativos” (Álvarez, 2008, Pág. 185).*
 4. *“Tomar como punto de partida no el “deber ser” son la realidad posible a construir, que parte de la practica y es capaz de elaborar, pasos sucesivos para llevarla al cambio. El “deber ser” es un referente que toma distancia de la realidad y se convierte en desesperanza al ser siempre imposible lograrlo” (Álvarez, 2008, Pág. 185).*
 5. *“En las instituciones educativas han de primar las relaciones estables entre todos los involucrados. Al vivenciar buenas relaciones se comparte un clima agradable, pacifico, alegre y armónico. No se desconoce la aparición de conflictos, lo importante, es que sus actores estén debidamente preparados bajo firmes criterios de personalidad, que posibiliten la solución de las situaciones propias de la cotidianidad escolar” (Álvarez, 2008, Pág. 186).*
 6. *“Para el tratamiento del conflicto se requiere conocer en profundidad todos los aspectos que forman parte de la situación conflictiva, reconocer las perspectivas de todos los actores, considerar variadas estrategias que introduzcan la comunicación y el dialogo como ingredientes básicos y buscar la negociación de pactos que erradiquen posturas autoritarias e impositivas así como descalificadoras de los otros que intervienen” (Álvarez, 2008, Pág. 186).*
 7. *“Una de las estrategias que puede contribuir al disfrute de un clima estable, es la participación, el compromiso, la concertación y el respeto por la opinión. El manejo de los conflictos presentes en la cotidianidad escolar ha de invitar primero al dialogo, desde una mirada netamente humana; ante todo debe ser una invitación a la formación antes que a la sanción” (Álvarez, 2008, Pág. 186).*
 8. *“Se debe entender que la institución educativa es el lugar donde convergen diferentes relaciones entre los actores que la conforman. Por tanto, el tema de las relaciones entre los actores escolares debería tener más importancia desde la misma filosofía institucional” (Álvarez, 2008, Pág. 186).*
 9. *“Es importante generar incentivos en la comunidad, frente a las diferentes acciones realizadas por los actores educativos, para fortalecer y dinamizar las relaciones” (Álvarez, 2008, Pág. 186).*
 10. *“Algunas pautas que pueden contribuir a mejorar la convivencia entre los actores escolares, de acuerdo con los vacios dejados por la investigación realizada:*

- <i>Implementar un modelo de convivencia escolar que sea construido con la participación de los actores de la comunidad educativa.</i> - <i>Plasmar dicho modelo en el manual de convivencia, el cual ha de ser un pacto integral de convivencia sencillo, motivador, comprometedor, concreto que acepte evaluación, retroalimentación y modificaciones.</i> - <i>La regulación de las relaciones escolares ha de ser diseñada y establecida de acuerdo a la legislación vigente, pero, de manera concertada en la comunidad educativa.</i> - <i>Se necesita sensibilizar y comprometer a los docentes, directivos docentes y alumnos, por medio de talleres, para pactar reglas de juego y mecanismos de mejoramiento en cuando a las formas de relacionarse con los demás actores escolares, fortaleciendo la buena convivencia institucional.</i> - <i>Se requiere promover la creación y apertura de un programa de liderazgo infantil y juvenil, en donde los estudiantes asuman competencias ciudadanas que les permita gestionar ante las instancias pertinentes asuntos relacionados con el mejoramiento de convivencia social estudiantil.</i> - <i>Se exhorta a poner en marcha eventos de integración en donde se fortalezcan los vínculos de amistad y compañerismo entre los actores escolares.</i> - <i>Se sugiere promover la integración entre la institución educativa y las autoridades locales (autoridades en justicia, bienestar familiar y sector salud), para contribuir a la solución de conflictos entre los actores escolares, provenientes del contexto familiar, social e institucional, que afectan el proceso formativo de los estudiantes” (Álvarez, 2008, Pág. 188).</i> 11. <i>“No debe olvidarse la cultura escolar como fuente de normas, creencias, valores y pautas de comportamiento, así como de deseos y aspiraciones de los actores escolares cuando se trata de construir el clima dela institución educativa” (Álvarez, 2008, Pág. 188).</i>	8. OBSERVACIONES
Comentarios	
1. No se tuvo en cuenta la participación de los padres de familia.	
Anexos	
1. Tablas para consignar la información reportada por los actores escolares a través de los distintos instrumentos.	