

ANÁLISIS SITUACIONAL DE LOS MANUALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES DE LA LOCALIDAD SAN CRISTÓBAL DE BOGOTÁ D.C.



Cornelio Alexander Muñoz Ortiz

Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez de Bogotá D.C., Colombia.
alexmunozo@hotmail.com

Fecha de recepción: 01/09/2018

Fecha de revisión: 15/09/2018

Fecha de aceptación: 23/11/2018

RESUMEN

El objetivo de este documento es mostrar los avances del proyecto de investigación bajo el enfoque cualitativo titulado, “Análisis situacional de los manuales de convivencia escolar en las instituciones educativas distritales de la localidad cuarta de Bogotá, para la construcción de democracia desde el fortalecimiento de valores en las instituciones educativas” con la autoría de Cornelio Muñoz. Se inicia con unos conceptos y aportes sobre convivencia escolar y clima escolar, tomados de diferentes autores para reflexionar sobre lo que se entiende por convivencia escolar. Luego se hace una descripción de la situación actual de la convivencia escolar en algunas instituciones educativas oficiales de dicha Localidad y objetos de estudio, para dar una mirada a la realidad en que vive la comunidad educativa y darse cuenta de los peligros a los que están expuestos los estudiantes, se presentan una serie de aportes hechos por personajes que han contribuido al desarrollo de una sana convivencia para lograr una educación integral y de calidad. Por último se hace una propuesta para revisar y ajustar los manuales de convivencia, de acuerdo al contexto y las normas vigentes, fortaleciendo los valores para una participación democrática, mejorando la convivencia escolar y contribuyendo a una educación de calidad.

Palabras clave: convivencia, clima escolar, democracia, valores.

SITUATIONAL ANALYSIS OF THE SCHOOL COEXISTENCE MANUALS IN THE DISTRICT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SAN CRISTÓBAL DE BOGOTÁ D.C.

ABSTRACT

The objective of this document is to show the progress of the research project under the

qualitative approach entitled, “Situational analysis of the manuals of school coexistence in the district educational institutions of the fourth locality of Bogota, for the construction of democracy from the strengthening of values in educational institutions “with the authorship of Cornelio Muñoz. It begins with some concepts and contributions on school coexistence and school climate, taken from different authors to reflect on what is meant by school coexistence. Then a description is given of the current situation of school coexistence in some official educational institutions of said Locality and objects of study, to give a look at the reality in which the educational community lives and to realize the dangers to which they are exposed students, a series of contributions made by characters that have contributed to the development of a healthy coexistence to achieve a comprehensive and quality education. Finally, a proposal is made to review and adjust the manuals of coexistence, according to the current context and norms, strengthening the values for a democratic participation, improving school coexistence and contributing to a quality education.

Keywords: coexistence, school climate, democracy, values.

CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura, 2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, UNESCO, 2002). Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez Juste, 2007). Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales.

Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes. Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio. Es necesario utilizar estos conflictos como oportunidades para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento

crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005). De esta manera, el problema no radica en el conflicto en sí, sino en su manejo inadecuado. En este caso, es necesario que la escuela cuente con acciones concertadas para su manejo, lo cual se convierte en un reto para que la comunidad educativa desarrolle estrategias que le permitan resolver los conflictos de manera adecuada y construir aprendizajes a partir de lo ocurrido (Campo Saavedra, 2014).

En cuanto al “*Clima escolar*” tiene como antecedente el concepto de “*Clima Organizacional*”, que desde la psicología social, toma elementos de la teoría general de sistemas en su afán por comprender el comportamiento de los individuos en los escenarios laborales y se extiende al estudio de otro tipo de fenómenos sociales desde una concepción integradora (Rodríguez M, 2004). Específicamente, para la definición de “*Clima escolar*” confluyen diversas teorías psicosociales, relacionadas con la interacción entre necesidades y motivaciones de las personas con los factores de tipo social. Tales teorías tienen sus inicios en los postulados de Kurt Lewin (1890 – 1947)¹ analizados a partir de (Lacouture, 1996), basados en el modelo interaccionista, y que posteriormente se expandieron en Estados Unidos, con los aportes de (Cornejo & Redondo, 2001).

Basados en los distintos enfoques que han abordado el tema, el clima escolar puede ser definido como “*El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos*” (CERE, 1993). Sin embargo, vale la pena aclarar, luego de analizar la definición de CERE, es que sin duda el individuo juega un papel fundamental, puesto que es él quien otorga a la institución educativa las características psicosociales a las que se hace referencia.

En este sentido, el clima escolar será definido teniendo en cuenta las percepciones de los miembros del entorno educativo en cuanto a las relaciones interpersonales establecidas entre ellos. En términos generales, el clima escolar incluye, tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen sobre su contexto escolar, como la que tienen los profesores acerca de su entorno laboral (Milicic & Aron, 1999). Dicho en otros términos, el clima escolar hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo a su nivel social y estado psicológico.

¹ Se ha dicho que un noventa por ciento del cuerpo de conocimientos de la psicología social, se deriva de las ideas originales de Kurt Lewin. Tal afirmación no debe parecer exagerada, si entendemos que muchos de los conceptos desarrollados por este pensador, han sido incorporados a la psicología de una manera tal que aunque sean familiares no se asocian comúnmente con su autor. Entre tales conceptos están: “dinámica de grupos”, “investigación-acción”, “teoría de campo” y “adiestramiento de sensibilidad”.

En el mismo orden de ideas (Valdés, y otros, 2008)², definen el clima escolar bajo los siguientes términos: El grado en el cual el estudiante se siente a gusto en la escuela y en el aula de clases, con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes, tiene en cuenta aspectos relacionados con el grado de tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. Bajo dichas pautas, el clima escolar desde el punto de vista conceptual presenta una diversidad de aproximaciones, al decir de (Hoy & Miskel, 1996) lo definen como «una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares».

De acuerdo con (Milicic & Aron, 1999), los climas escolares pueden clasificarse en climas nutritivos y tóxicos. Los climas nutritivos, ofrecen a las personas la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen disposición y entusiasmo por aprender y en general aquellas actividades en donde se generan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva. En los climas escolares positivos existe interés por el aprendizaje continuo a nivel académico y social, hay respeto entre los profesores y alumnos, confianza, preocupación por las necesidades de los miembros de la institución, posibilidad de cambio y desarrollo, alta moral, cohesión entre todos y posibilidad de que todos puedan involucrarse en las decisiones de la escuela, mediante el aporte de sus ideas. Asimismo, el clima escolar nutritivo permite un ambiente físico adecuado para las actividades escolares cotidianas, reconocimiento y valoración de críticas y castigos y realización de actividades divertidas, entretenidas y variadas, lo cual genera condiciones que garantizan el mejoramiento de habilidades tanto académicas como sociales en los miembros de la comunidad educativa (Milicic & Aron, 1999). Por el contrario, los climas tóxicos, se caracterizan por evidenciar una convivencia negativa, interacciones que se derivan en conflictos no favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje ni de interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Específicamente, los ambientes negativos obstaculizan el desarrollo de los estudiantes puesto que generan en ellos irritación, estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas y sociales, sensación de agotamiento físico y desesperanza; mientras que en los docentes ocasiona un desvío de la atención, motivación y compromiso para contribuir a mejorar la visión de futuro de la escuela. Adicionalmente, el clima tóxico puede conducir a que los estudiantes manifiesten apatía por asistir a la escuela y participar en las actividades realizadas en ella, percepción ampliada en los aspectos negativos e interacciones que inevitablemente, en la mayoría de los casos terminan en conflictos (Milicic & Aron, 1999) y (Ascorra, Arias, & Graff, 2003). El estudio de clima escolar en Colombia es relativamente reciente, incursiones desde la psicología y la medicina han permeado este quehacer y ahora empieza a nutrirse con las disposiciones e indicadores que se desprenden de la guía 34 que

² Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional comparativo y Explicativo. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

expide el Ministerio de Educación Nacional en Colombia³. Ello implica, en primera instancia que esta variable compleja y con una diversidad de aristas, se encontraba marginada por la misma acción de cultura investigativa, principalmente que uno de los elementos implícitos en el clima escolar, sin duda es la violencia que al interior de las escuelas se generan como consecuencia de los antagonismos y la forma de resolución de los mismos por los actores implicados; la existencia de este tipo de hechos dejaba a la violencia de pares o violencia interpersonal con menor atención interpretativa, en razón a que el núcleo de las grandes investigaciones se concentraba en la violencia política (Chaux, 2010). Dicho en otros términos, la investigación sobre el quehacer del clima escolar es de relativa novedad en Colombia.

Al decir de (Erazo Santander, 2010) en Colombia, la experiencia sobre el problema de violencia escolar, asociada a la connotación de clima escolar, se inicia en la década de los años 80, con los trabajos de (Parra, 1992), (Camargo, 1996) y (Peñaranda, 2006); estos productos van constituyendo tendencias investigativas respecto al tema; ahora bien, la producción bebe de otras latitudes tal como lo expone (Forero Londoño, 2011) al sostener que entre los estudios empíricos por ejemplo (Rodríguez Jares, 2005), indica la posibilidad de la resolución positiva del conflicto cuando se logre un cambio en el medio social.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL SOBRE LA CONVIVENCIA EN ALGUNAS INSTITUCIONES DE LA LOCALIDAD SAN CRISTÓBAL DE BOGOTÁ.

El 27 de marzo se realizó en la capital del país el foro “Bogotá Cómo Vamos” en entornos escolares para la convivencia. En este se hizo un análisis sobre lo que presencian los estudiantes en los alrededores de sus colegios. El objetivo del evento era evidenciar la percepción que tienen los niños y adolescentes del entorno académico, identificar los avances y retos que debe afrontar el sector educativo. Para este fin, se analizaron cifras del Sistema de Alertas de la Secretaría Distrital de Educación disponibles a 2016, los resultados de la Encuesta de Clima Escolar y victimización 2013-2015 y los Diagnósticos de Seguridad y Convivencia en los entornos escolares disponibles a 2014. De acuerdo con el director de “Bogotá Cómo Vamos”, (Oróstegui Restrepo, 2016): “Aparte de su papel pedagógico, los establecimientos educativos son espacios para la garantía de derechos y la convivencia escolar. De ahí la importancia de reflexionar sobre las condiciones del entorno y las circunstancias que rodean al estudiante y a la comunidad educativa”. Uno de los principales hallazgos, fue que para 2014, se encontraron 471 lugares asociados a expendios satélite de sustancias psicoactivas y 402 puntos asociados a consumo de sustancias psicoactivas; en 2015, 3 de cada 10 estudiantes afirmó que se venden drogas cerca de su colegio y 2 de cada 10 aseguró que se comercializan narcóticos al interior de su colegio; para 2016, 4 de cada 10 presuntos casos de utilización de este tipo de sustancias se concentraron en Usme, Bosa y Kennedy.

³ Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.

De acuerdo a un informe presentado por la Dirección de Protección y Servicios Especiales de la Policía Nacional, en 2016 se efectuaron 413 capturas a menores de edad por delito de tráfico, fabricación o porte de estupefacientes en Bogotá, la mayoría en la localidad de San Cristóbal, seguido de Usme, Suba, Kennedy y Bosa. En 2014, se hallaron 695 lugares asociados a actores de riesgo social o delincuencia y 632 puntos asociados a corredores de hurto; para 2015, 3 de cada 10 estudiantes vieron peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas por lo que solo 4 de cada 9 jóvenes se sintieron seguros caminando en los entornos escolares; mientras que para 2016, los índices de percepción de inseguridad subieron a 30.241 presuntos casos de alteración a clima escolar y vulneración de derechos, siendo las localidades de San Cristóbal, Bosa, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar quienes concentraron 42% de los presuntos casos de abuso y violencia detectados en el colegio.

En el foro además se reveló que para 2016 las localidades de Usme, Bosa, Kennedy, Rafael Uribe, Ciudad Bolívar, concentran la mitad de los presuntos casos de suicidios y que 3 de cada 10 casos de estudiantes en embarazo se registraron en Usme y Ciudad Bolívar. La localidad Cuarta “San Cristóbal” de Bogotá se ha convertido en una zona donde llegan muchas personas de todas las regiones del país. Por esto ingresan, a nuestras instituciones, estudiantes con diferentes culturas generando conflicto y padres y/o madres con diversas costumbres, enfocándose sólo en trabajar y conseguir el sustento diario para sus hijos, descuidando su responsabilidad como principales educadores de sus hijos. En la mayoría de las instituciones educativas de la localidad Cuarta, los estudiantes de básica primaria no cuentan con el acompañamiento suficiente de sus padres por diversas razones (trabajo, madres o padres solteros, desplazamientos forzados), afectando su convivencia escolar.

Las siguientes son situaciones de seguridad y convivencia al interior de los Colegios ubicados en la Localidad Cuarta San Cristóbal Bogotá D.C.: Venta y consumo de SPA: De acuerdo con la información derivada de las entrevistas realizadas por RIO, en las I.E.D's se presenta, consumo de SPA en etapas experimental, ocasional y con tendencia a la pérdida de control. Las sustancias psicoactivas identificadas corresponden a los inhalables (solvente-dic, pegante-boxer), los alucinógenos (marihuana, LSD), los estimulantes (cocaína, bazuco, el perico), las drogas de diseño (éxtasis) y las drogas psiquiátricas (rivotril). Pese a la situación de consumo, es de aclarar que la escuela no es un lugar de consumo habitual, pero algunos de sus espacios son usados para estos fines.

Dicho consumo, señala la presencia de redes de distribución de SPA que funcionan al interior de la institución, asociadas a actores miembros de pandillas, barras de fútbol y familias asociadas al expendio que ven los colegios como un mercado. En esta lógica se pudo identificar que la interacción que se establece entre las redes de distribución, los lugares de consumo y los expendidos, que están ubicados a una cercanía de 3 a 100 metros de las instituciones educativas, obedecen a mecanismos que sugieren “apertura” del comercio de SPA, estrategias de mercadeo para constituir espacios de abastecimiento permanente de las bandas criminales y familias delincuenciales dedicadas a estas economías ilegales y se crean focos de inseguridad que funcionan como fronteras invisibles que afectan la movilidad por

el territorio. Hostigamiento y/o acoso escolar: Es importante resaltar que las interacciones establecidas entre estudiantes-padres-docentes, se encuentran matizadas por formas de relacionamiento y comunicación que reproducen situaciones en resolución de conflictos de los entornos barriales y familiares impregnadas de violencia verbal, física y psicológica. Algunas de las relaciones establecidas por las y los estudiantes al interior de las instituciones educativas se encuentran caracterizadas por ejercicios de poder basados en la negación y cosificación del “otro”.

Dichas prácticas de negación se visibilizan en: relacionamientos revestidos de lenguajes verbales agresivos, ya sea por condiciones de género, orientación sexual, etnia y en situación de discapacidad; por las formas en que solucionan dichas diferencias mediante la agresión física (empujones, hurto y riñas) y la exclusión de espacios de interacción social. Las prácticas de cosificación del “otro” marcan las relaciones afectivas entre los y las estudiantes centradas en una territorialidad sobre el cuerpo, las relaciones emocionales y sociales estableciendo mecanismo de control en las interacciones que se producen entre ellos.

Cuando se trasgreden las territorialidades impuestas sobre el “otro” se generan episodios de enfrentamiento para demostrar y restituir el lugar de posesión en la relación afectiva. Violencia intrafamiliar: En algunos de los núcleos familiares con una composición nuclear, extensa, monoparental y poligenética, se presenta la ausencia en las tareas de acompañamiento y fortalecimiento de los procesos pedagógicos y formativos. Igualmente, miembros de la comunidad educativa, señalan la existencia de modelos de ejercicios de poder patriarcales investidos de hostilidad, agresión, abandono e indiferencia lo que genera problemas de violencia intrafamiliar. Infraestructura física: La tipificación general de la infraestructura al interior de las instituciones educativas presenta escenarios de posible riesgo para la seguridad de las comunidades y en otras menoscaban los procesos de aprendizaje, inclusión, socialización y convivencia.

El primer escenario aparece en las I.E.D.'s que se localizan en la parte alta de la Localidad San Cristóbal, donde las grietas, hundimientos, deslizamientos y deterioro en tejados, revelan debilitamiento de la infraestructura generando un posible contexto de riesgo. Por otra parte, la ausencia de ambientes escolares como áreas deportivas, bibliotecas y laboratorios, la falta de ajuste de las instalaciones existentes a condiciones ambientales (luz natural, aire cruzado, acústica) y condiciones diferenciales, conforman el segundo escenario de posible riesgo convivencial.

En un diagnóstico realizado, por el programa HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá, a una Institución Educativa de la Localidad Cuarta San Cristóbal, se percibe que dentro de la institución educativa el nivel del conflicto es medio, donde conflictos pequeños escalonan con mucha facilidad por desconocimiento o por dificultad de las partes por generar alternativas. Reconocen el esfuerzo del programa para la convivencia escolar Hermes, ya que desde la conciliación se busca disminuir el conflicto y generar acuerdos de no agresión y solución. También el trabajo del comité de convivencia que se rige según las leyes y normas establecidas por todos los miembros de la comunidad educativa. Si expresan constantemente, la necesidad de fortalecer programas y redes de apoyo que responden de manera más eficaz hacia los conflictos presentados.

Dentro de esta dinámica se resaltan dos aspectos: el primero la importancia de fortalecer competencias emocionales y cognitivas que permitan visualizar el conflicto de forma integral y dos las condiciones socioeconómicas, culturales y sociales que moldean los comportamientos de las personas involucradas dentro del conflicto; aspectos que para los diferentes actores de la comunidad educativa moldean y estructuran los conflictos intra e interpersonales. Expresan su ardua labor en el aprendizaje significativo, el aprender haciendo donde los estudiantes visualicen acciones cotidianas de cómo se abordan los conflictos de forma pacífica y clara para su pensamiento y su comportamiento. Insisten en el quehacer cotidiano, el entender la realidad del otro para así comprender los conflictos. Es así que la institución educativa, sumara esfuerzos por que la conflictividad siga disminuyendo considerablemente.

Actualmente dentro de las familias de nuestras instituciones, es posible encontrar problemas de desintegración familiar, adicciones, infidelidad, hijos no deseados, u otras situaciones como las madres solteras, padres que laboran (ambos), familias grandes, desplazados, entre otros, que no permiten que los padres presten la atención necesaria a sus hijos en edad escolar. Los niños que asisten a la educación básica primaria, necesitan valorarse y ser valorados como personas, y esto se logrará únicamente si los padres prestan la atención necesaria a sus hijos, ellos deben apoyar y orientar al niño en el desarrollo de valores. Nosotros como docentes identificamos niños con dificultades convivenciales, intolerantes, irrespetuosos, no prestan atención a la clase ni deseos de aprender. La escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta (Lanni, 2003)⁴.

En este contexto, las escuelas en general, están seriamente cuestionadas porque no responden a las necesidades de los estudiantes, no se prepara para las tendencias del estudiante, no asegura mejoras en la atención para las múltiples situaciones que a diario se viven en ellas. No obstante esto, y aún con estas fallas y carencias, es la institución social que sigue nucleando a un significativo número de niños, adolescentes y jóvenes. Por ser una institución pública, está sometida y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e incide tanto en la singularidad de cada uno de los actores como también en el colectivo institucional que conforman, y se pone de manifiesto en problemáticas concretas y observables: el miedo a un futuro incierto, el temor a estar cada vez peor, la vivencia de desolación, el debilitamiento de vínculos de solidaridad y amistad, la pérdida de relaciones institucionales, de grupos sociales de pertenencia y referencia; en realidad se trata de una progresiva pérdida del sentido de la vida. Estas pérdidas son carencias que afectan, limitan y someten a los niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho en su condición y dignidad humana (Antelo, 1999).

⁴ Lanni, N: La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. 2003.

Siendo conscientes de esta realidad adversa, que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, es fundamental que el tiempo que transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, de creatividad, que favorezca la construcción de su subjetividad. Para ello la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas.

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social. Estos se traducen en las acciones cotidianas que transcurren en el aula, en la actitud comprensiva y educadora de los adultos que son los responsables de la formación de las jóvenes generaciones, por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación. Sin lugar a dudas si la escuela puede hacer esto, está dando respuesta a una de las demandas más requeridas por la sociedad (Lanni, 2003).

Existe una preocupación creciente de los docentes y de la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia y disciplina que diariamente viven las instituciones educativas, debido a que se presentan agresiones físicas y verbales entre compañeros, exclusión social, falta de respeto hacia las normas o hacia el profesor, entre otros, situaciones que muchas veces no se abordan adecuada, ni oportunamente lo que aumenta su gravedad o en el momento en que sucede el hecho, perdiendo luego su importancia. Recientemente se ha dado mayor atención a los problemas de convivencia escolar, tras la aparición de episodios violentos o dramáticos entre la comunidad educativa. Por ejemplo: racismo, vandalismo, presencia de sustancias psicoactivas, armas, entre otros. Situaciones que angustian a los docentes, directivos y padres de familia y que también generan polémica acerca de los valores, la metodología de la enseñanza y la calidad de las instituciones educativas sin que se le preste una atención exhaustiva y prolongada.

Lo cierto es que los problemas de convivencia existen en diversas dimensiones con diferentes matices y en diferentes contextos, ya sean relacionados con la agresividad (física y psicológica), con la indisciplina, con la tramitación inadecuada del conflicto, con comportamientos antisociales, con el no acatamiento a la norma o con la cultura ya sea porque la población escolar procede de contextos marginales, de violencia callejera, de violencia intrafamiliar, de marginalidad o por el desplazamiento a causa del conflicto armado que actualmente vive nuestro país, entre otros.

El problema está en cómo determinamos, clasificamos y atendemos los comportamientos inadecuados de los estudiantes dentro de las instituciones educativas de la localidad cuarta de Bogotá D.C. De allí la importancia de comprender los problemas de convivencia además de desarrollar acciones psicosociales para el desarrollo de aprendizajes que mejoren las interacciones cotidianas en las instituciones educativas. En la esfera de esta situación, tiene especial relevancia la convivencia desde el fortalecimiento de valores como eje fundamental para la formación de ciudadanos comprometidos con su vida y con la del colectivo y, en consecuencia, aptos para convivir pacífica y solidariamente en el seno de la sociedad local y global. En este sentido, me interesa atender a los cambios que se han producido en la actualidad, mucho más que en el pasado, en cuanto a las interrelaciones entre los miembros de la sociedad, con sus iguales y con las instituciones, en los distintos espacios en que se producen como son: en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en la calle, en la comunidad, entre otras. Para determinar en qué medida factores de índole cultural, comunicacional, económicos, sociales, raciales intervienen en el uso, o no, de los valores éticos, cívicos y morales que sustentan la convivencia entre los miembros de las clases objeto de estudio de la presente investigación.

Considero que las instituciones educativas deben cumplir su función y objetivos específicos, pero igualmente deben facilitar mecanismos que propicien la interacción entre sus actores con el entorno escolar, familiar y comunitario ejecutando un programa de convivencia que fortalezca los lazos de amistad, consideración, respeto a la diferencia, tolerancia y todos aquellos valores necesarios para una verdadera convivencia. Las instituciones educativas deben ser orientadoras y formadoras en cuestiones de moral, ética y civismo de los ciudadanos desde tempranas edades para la construcción de las bases de una sociedad más justa, democrática y equitativa. Por tanto, la consolidación y sistematización de un programa de esta naturaleza, ajeno a cualquier intento de adoctrinamiento o imposición de dogmas religiosos y que, más allá de la transmisión de conocimientos, acredite a las instituciones educativas y al proceso educativo como vía para desarrollar moral y éticamente a sus ciudadanos es una interesante iniciativa a la cual se le debe ofrecer apoyo irrestricto. Creo que la escuela por su función educativa está llamada a convertirse en la vía adecuada para la consolidación de alternativas educativas idóneas para la formación moral y cívica de los niños y adolescentes y de esta manera colaborar con el tejido social para, por lo menos, intentar evitar el aumento de los índices de incivismo en los que participan los niños y adolescentes.

Para lograr los fines señalados para la educación, es necesaria la reflexión de los docentes acerca de su propia práctica. Se hace imprescindible, que los educadores entendamos que la teorización sobre educación no es algo ajeno a su propia práctica, sino que teoría y práctica educativa para su comprensión, no pueden separarse porque las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando practican (Carr, 2002). Además, se requiere entender que el sentido y la significación de los valores éticos y morales y su práctica en el ámbito educativo y social no se muestran, sino que se construyen e interiorizan en espacios distintos en los que, tanto docentes como estudiantes, participan como actores de un sistema ya preconfigurado que determina las pautas de acción de cada quien. Tales espacios diversos y distintos

tienen que ver con iguales lenguajes culturales: el íntimo de cada actor, el profesional, el institucional, el de la escuela, el de la sociedad, el político, que, en términos de (Todorov, 2008), establecen nuestra “*pertenencia cultural*”, puesto que: “*Todo individuo es pluricultural, ya que las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan.*”

La identidad cultural procede del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona, y cada una de nuestras numerosas pertenencias contribuye a la formación del ser único que somos”. Luego, el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos no puede ser entendido sino a partir de la multiplicidad de culturas que los constituyen. Es decir, el desarrollo integral de cada individuo y, por ende, la constitución de su autonomía y de su “ser distinto y único” con el que interactúa. Y en ese proceso de intersubjetividad dentro de esa pluralidad cultural, el sujeto va identificándose a su vez como un sujeto que es y que pertenece a una y muchas culturas a la vez. Por otro lado, la escuela no puede olvidar que cada “*cultura orienta las actividades y prácticas educativas de una comunidad hacia la construcción de personas que puedan actuar como miembros de esa cultura*” (Crespo García, 2001). De manera tal que en las condiciones, cada día crecientes, de pluralismo cultural de nuestras sociedades, el proceso educativo, debe orientarse a la conformación de intercambios comunicativos mediados por el respeto a la diferencia, -y a la ausencia de ésta como un derecho-, por el afecto y por todos los valores de una verdadera convivencia democrática.

En este sentido, el perfil del ciudadano deseado y esperado por el programa de convivencia está encaminado a fomentar en los estudiantes especialmente, actitudes de sana convivencia que permitan el intercambio dialógico, amistoso y respetuoso entre la diversidad que supone el aula de clase.

APORTES PARA EL DESARROLLO DE UNA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “*Camino a la Prosperidad*” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; un ciudadano en capacidad de contribuir los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente.

Esta prioridad es recogida por el Ministerio de Educación Nacional quien en un gran consenso con las secretarías de educación de todo el país, desarrolla la concepción de una educación de calidad como aquella que “*forma ciudadanas y ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad,*

centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural". En concordancia con esta política, el 15 de marzo de 2013 el Congreso de la República, expidió la Ley 1620 de 2013; a través de la cual se crea el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".

Con esta iniciativa se fortalece la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH), sexuales y reproductivos (DHSR) del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela. La convivencia, como su nombre lo indica, hace referencia a vivir con uno mismo y con los demás. Esta es una tendencia natural del ser humano pero se construye en las interacciones cotidianas de hombres y mujeres, su contexto geográfico y su cultura e implica aprender a convivir y a comunicarse. De allí que sea importante referenciar el siguiente concepto de (Xesús R, 2002): "Convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado", donde los conflictos son inseparables por lo que no podemos pretender que las interacciones cotidianas y el proceso educativo transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos resultarán necesariamente negativos.

Aprender a convivir consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, con Dios y con las culturas es uno de los grandes retos de la sociedad actual al cual se le debe prestar mayor atención, esfuerzo y apoyo. En la educación del siglo XXI este es uno de los objetivos expresados por (Delors, 1996). Por ello, el principal ejercicio es implementar estrategias para el desarrollo de los aprendizajes básicos de una convivencia social (Toro A, 1992). Aprendizajes donde se vea al otro como diferente más no como enemigo; se establezcan mecanismos adecuados de comunicación para afrontar positivamente el conflicto; se reconozcan sentimientos y se aprenda a compartir; aprendizajes para decidir en grupo, donde se promueva la participación democrática de las personas y se valore la diversidad de pensamiento; aprendizajes para cuidar tanto el bienestar físico como psicológico de sí mismo y de los demás; aprendizajes para cuidar el entorno donde se vive, donde se interactúa y donde se divierte; aprendizajes para valorar la diversidad étnica y cultural; fundamentos para la supervivencia y el desarrollo social - comunitario.

En el caso concreto de las instituciones educativas, esto supone un compromiso de todos los actores (directivos, docentes, padres, estudiantes), en la revisión de los conceptos de democracia, justicia, libertad, disciplina, autoridad, norma, conflicto, valores, entre otros; compromiso en el desarrollo de mejores interacciones y de la afectividad en la que se construyan relaciones de respeto y de cooperación a través de habilidades sociales y de aprendizaje cooperativo; compromiso con el desarrollo de competencias para la resolución adecuada del conflicto; compromiso con el ejercicio de democratizar los canales de comunicación para que ésta sea más dialógica, comprensible y conversacional en la práctica educativa y en el alcance de un aprendizaje satisfactorio. Las instituciones educativas, seguidas de la familia, se convierten en escenarios fundamentales para el aprendizaje de la convivencia; escenarios no solo para transmitir conocimientos académicos sino para compartir con los otros, trabajar juntos, y ayudarse mutuamente.

Es importante aprender a solucionar problemas, superar conflictos y aprender a vivir con las limitaciones y dificultades que cotidianamente ofrece la vida y el mundo que nos rodea. Al entender la convivencia como el vivir en compañía, relacionarse e interactuar con los otros en un espacio determinado, la escolar se centra en las instituciones educativas las cuales establecen normas y códigos de interacción formales e informales para vivir armónicamente o hacer frente a los diversos conflictos de la vida humana. En la convivencia escolar se promueven relaciones autoritarias, sumisas, de exclusión, de diálogo, amor y respeto; incluye conceptos de disciplina, conflictos, valores, dignidad, justicia, solidaridad, derechos, deberes, ética y democracia. Desde este punto de vista la convivencia escolar se relaciona con las vivencias e interacciones dadas entre los actores educativos y la comunidad estudiantil (administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia) en un contexto determinado el cual promueve el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los estudiantes. En la comunidad educativa el tema de la convivencia escolar es fundamental no solo para la promoción de relaciones respetuosas y armoniosas sino para generar escenarios de participación, inclusión y reflexión en torno a los sistemas de comunicación, el manejo de las emociones, la tramitación justa del conflicto, la generación de espacios incluyentes y el ejercicio equitativo de los deberes y derechos humanos. Desde el punto de vista pedagógico, la comunidad educativa debe contribuir a la mayor participación en las actividades de la escuela y en los procesos educativos; al aprendizaje para la democracia; al desarrollo de habilidades para la convivencia; a la creación de un ambiente de estudio y de trabajo y; generar mayor integración de las relaciones entre profesores, estudiantes y padres de familia.

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

Es sabido que la educación no es una actividad teórica sino una actividad práctica, intencional, consiente que tiene como pretensión fundamental el desarrollo integral de los estudiantes mediante el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, la actividad educativa sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido los docentes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. En virtud de ello, se considera que es fundamental determinar, a partir de la observación de la práctica profesional de cuatro docentes en cuatro instituciones educativas de básica primaria de la Localidad Cuarta de Bogotá D.C., la influencia que el desarrollo del manual de convivencia refleja en los estudiantes, en cuanto a la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.

Es importante hacer una revisión de las actividades que desarrollan los docentes en las aulas de clases, donde sea primordial el diálogo entre pares promoviendo el apoyo mutuo, la reflexión y el actuar. La participación efectiva en el aula existe si se mantiene niveles altos de comunicación bidireccional y de interacción profesor-estudiante y entre estudiantes. Dicha interacción es la responsable de crear un ambiente de confianza y solidaridad entre los pares dándose un ambiente de diálogo sincero, de respeto a la diferencia y reconocimiento de las cualidades individuales.

Una sana convivencia escolar depende de la manera como se relacionan sus integrantes, expresado como clima escolar. La organización de la clase, el manejo de la disciplina y el tipo de liderazgo de los docentes son los factores más relevantes para establecer un clima escolar. Esta organización comprende una planeación de clase que se lleve a la práctica de forma eficiente. Cuando esta planeación no se ejecuta, se pierde consistencia, se pasa a la improvisación y se origina la indisciplina en clase. Las diferentes metodologías y estrategias que utilizan los docentes tienden a prácticas tradicionales. Se presentan los temas de igual manera para todos sin tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen un mismo estilo de aprendizaje dejando de lado los espacios de innovación pedagógica por evitar perder el control del grupo.

Por el contrario, un facilitador del aprendizaje se caracteriza por hacer una planeación de clase que se lleva a la práctica, evitando tiempos improductivos, sin dejar de hacer llamados de atención cuando se presenten conductas que afecten el desarrollo de lo planeado o sobrepasen los límites permitidos, en general se trata de un docente negociador y bastante democrático. Este docente con su clima de facilitador, genera estudiantes con aprendizaje cognitivo y de valor, respetándose los ritmos de aprendizaje, promoviendo actividades diferentes y propiciando relaciones afectivas entre los actores por su buena comunicación.

La convivencia se basa en el respeto por la dignidad de las personas que conforman la comunidad educativa, la tolerancia para aceptar las diferencias de opinión, las actitudes de prevención y protección ante conductas de riesgo, el cuidado de los bienes escolares, las sanciones para reparar daños ocasionados a otros y la reintegración de quienes faltaron a las normas. Es necesario generar diferentes estrategias de participación para que los estudiantes puedan mostrar sus diferentes talentos, conocimiento y habilidades, ya que, por timidez, desinterés o malas experiencias, algunos de ellos, no querrán participar.

Hasta aquí se ha abordado la importancia del papel que juega el docente para fomentar la participación de todos los estudiantes dentro del aula de clase, igualmente es importante la participación de las familias en la mejora de las condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes. También es fundamental el papel del docente, pues de él depende que exista la apertura necesaria para que los padres de familia sientan la confianza para acercarse a la escuela. Las relaciones entre la familia y la escuela tienen como finalidad el bienestar de los estudiantes; por lo que dichas relaciones deben sustentarse en un ambiente de colaboración y respeto (Oldak Finkler, 2017).

La participación de los padres y de las familias en general puede darse en distintos niveles. En primer término está el nivel de comunicación y consiste en abrir los canales básicos para que la información fluya tanto desde la escuela hacia la familia como de la familia a la escuela. *“En este nivel, la información de ambas partes abre la puerta para emprender acciones de apoyo y ayuda de parte de la familia para el alumno y propiciar su interés en la colaboración con las actividades y propuestas de la escuela...”* (Oldak Finkler, 2017).

Es decir, si el maestro en el aula detecta algún problema en un alumno, la información debe llegar a la familia en términos positivos, planteando las posibilidades de apoyo entre escuela y familiares, de modo que se sumen esfuerzos en favor del estudiante. Un segundo nivel de participación de la familia en la escuela es el de la colaboración. En este caso, existen normalmente grupos organizados en el sistema educativo como la Sociedad de Padres de Familia; sin embargo, todas las familias pueden participar activamente cuando se involucran en el proceso educativo de sus hijos desde distintos ámbitos. En este segundo nivel destacan las diversas aportaciones que realizan los padres de familia, empezando por su presencia en las actividades de la escuela, su colaboración en el mantenimiento y limpieza de las instalaciones y en la recaudación de fondos para mejorar distintos aspectos de la escuela.

También es importante la colaboración que la familia puede dar en el tema pedagógico, cuando contribuye con sus hijos desde el hogar en la adquisición de nuevos conocimientos que complementan y enriquecen lo aprendido en el aula. Otro ejemplo de colaboración pedagógica sucede cuando el maestro comparte con las familias los efectos positivos de la lectura en el aprendizaje y así promueve que esta actividad ocurra con más frecuencia en el hogar. Igualmente relevante es el apoyo y seguimiento a las tareas, ya que así se involucra con los contenidos de aprendizaje que sus hijos están revisando en el salón de clase, además de apoyarlos con el cumplimiento de sus responsabilidades. En este caso, es fundamental que el maestro encargue tareas pertinentes de acuerdo al programa, con la prudencia y realismo suficientes para que el alumno las pueda llevar a cabo exitosamente (Fierro Evans & Rojo Pons, 2016). Habrá que valorar de manera especial la colaboración que dan las familias de bajos recursos y bajo nivel de escolaridad a través de la asistencia y presentación de los niños a la escuela, impulsando con ello su permanencia y continuidad en el proceso educativo. Para que esto suceda es muy importante que el maestro reconozca esta aportación de los padres, por modesta que parezca, y que se los comunique.⁵

Las reuniones con padres de familia constituyen el espacio de encuentro donde se juega parte importante del mejoramiento de la convivencia de toda la comunidad educativa. En este caso, el papel de docente y directivos consiste en preparar lo mejor posible estos encuentros, de modo que se aborden los desafíos más importantes acerca de los aprendizajes que se trabajarán en el periodo y comunicar de forma clara y sencilla lo que se espera lograr en el proceso educativo de los alumnos. La empatía con todos los familiares por igual, la capacidad de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de todos, así como el establecimiento de acuerdos para el seguimiento del proceso educativo de los alumnos, son factores que consolidan la relación de colaboración y respeto entre escuela y familia.

⁵ Atendiendo a los objetivos del Modelo Educativo Poblano:

- Incrementar la asistencia de niños y jóvenes a la escuela.
- Asegurar su permanencia al menos hasta que concluya la educación media superior.
- Fortalecer la calidad del aprendizaje de manera que todos los estudiantes puedan aprovechar plenamente los beneficios que ofrece la educación.

En la medida que la escuela se abre a la colaboración de la familia, dicha colaboración se incrementa y puede convertirse en un círculo virtuoso, ya no sólo en favor de un alumno en particular, sino de toda la comunidad educativa. Si los directivos y docentes mantienen expectativas positivas acerca de la participación de las familias en la escuela, se favorece ampliamente la relación escuela–hogar, fortaleciendo a la comunidad en su conjunto.

Desde sus orígenes las sociedades humanas han requerido de reglas para indicar el comportamiento adecuado a sus miembros y organizar la vida en común. La vida en la escuela y en el salón de clases tiene también la necesidad de establecer regulaciones que aseguren su buen funcionamiento y, sobre todo, que aquellos lineamientos que se establezcan sean aceptados, interiorizados y puestos en práctica por todos los miembros de la comunidad escolar. Las normas fijan límites a la conducta de todos los integrantes de la comunidad educativa con el propósito de garantizar que reciban el trato que su dignidad de personas exige, y que es condición para el pleno ejercicio del derecho a la educación, entendido como derecho a aprender (Tomasevski, 2004).

Si las normas son acordadas por todos con base en valores compartidos, serán respetadas y cumplidas aunque no haya una persona vigilando ni un castigo para quienes no lo hagan. ¿Por qué razón? Porque estarán respondiendo a las necesidades de cada uno de los participantes, y de este modo serán pertinentes. Además, porque su cumplimiento será importante para sentirse bien y a gusto en el salón, por tanto serán normas relevantes. Por eso es tan importante promover la participación de los alumnos para establecer cuáles serán las normas a observar en el salón de clases, los motivos para establecerlas y las consecuencias de no respetarlas, es decir, las sanciones por el incumplimiento. Esta participación debe ser meditada y adecuada al grado de madurez de los alumnos, particularmente en lo que se refiere a su desarrollo socio-moral, es decir, a la capacidad que tienen de autorregular su conducta por un compromiso con el bienestar del grupo.

Los niños pequeños, hasta los 9 años aproximadamente, respetan las reglas porque quieren recibir premios y reconocimientos o evitar las sanciones, y también por obediencia a la autoridad de los adultos. Buscan satisfacer sus deseos y tienen aún poca conciencia de la bondad o maldad de sus actos. Se guían en buena medida por el comportamiento de los mayores, por lo que el buen ejemplo es clave para su educación. Entre la pubertad y la adolescencia (9 a 16 años), se refuerza el sentido de pertenencia a uno o varios grupos: la familia, los compañeros de aula o algún grupo de adultos. Niños y jóvenes tratan de ser aceptados y reconocidos como dignos de respeto. Aunque ya hay identificación con determinados valores, la conducta puede variar según los usos y costumbres de cada grupo al que se pertenezca. Hacia los 16 años y en adelante se tiende hacia la autonomía moral, donde el respeto a determinadas normas se debe más a la convicción personal que al temor al castigo. Se desarrolla un sentido de la justicia, de la solidaridad y otros valores a partir de los cuales se decide cumplir o no las normas. Este proceso de desarrollo depende en buena medida de que en la familia y en la escuela, entre otros espacios, se favorezcan relaciones que contribuyan a la maduración socio-moral de niños y jóvenes. Si no se les ofrecen oportunidades

para reflexionar sobre el sentido de las normas en función del respeto y el aprecio hacia las demás personas, bien pueden llegar a la edad adulta sin desarrollar una moral autónoma, es decir, la que responde a valores definidos por uno mismo y cuyo cumplimiento depende de la propia convicción. Participar en la decisión de cuáles serán las normas que rijan el comportamiento en el salón de clases y las consecuencias de incumplirlas, implica que los alumnos comprendan su sentido, es decir las razones para establecer cada una, y que en conjunto buscan favorecer un buen clima en el aula para la convivencia y el aprendizaje. Comprender el sentido de las normas es una condición esencial si queremos promover su interiorización, es decir, la aceptación personal y por tanto, el compromiso en su cumplimiento (Fierro Evans & Rojo Pons, 2016).

El principal objetivo de los acuerdos de convivencia en el aula es establecer compromisos entre docentes y estudiantes sobre las normas que regularán el salón de clases. En muchas ocasiones el estudiante no conoce las normas establecidas, es cuando alguien las incumple que las identifica. Se definirán esas normas en consenso aclarando las consecuencias que acarrea si se las incumple. La ventaja de esto es que todos conocen las reglas, participaron en su elaboración y aceptarán lo que implica su incumplimiento. De esta manera se fortalece la democracia, dando prioridad a la conveniencia del grupo y sus miembros sin aplicarlas arbitrariamente por el docente.

Puede haber situaciones especiales que ameriten hacer excepciones en la sanción por el incumplimiento de una norma; es decir, su aplicación no debe ser inflexible ni intransigente. Sin embargo, la formación en una cultura de legalidad implica: 1) saber que hay normas, 2) que son sólo las necesarias, 3) que han sido acordadas entre todos, 4) que funcionan y se aplican de manera regular, 5) que su incumplimiento supone asumir determinadas consecuencias y 6) que esas consecuencias son formativas, proporcionales a la falta y tienen un propósito de reparación del daño. Las consecuencias por incumplimiento de las normas deben estar proporcionadas a las faltas y tener un propósito formativo. Hay que evitar castigos que ridiculicen al alumno o que resulten absurdos o sin sentido. Precisamente al llamarles consecuencias se pone el acento en el hecho de que la sanción resulta del incumplimiento de la norma y no de una decisión arbitraria de la autoridad. Aplicar castigos significa que se piensa que el incumplimiento de la norma se hace con mala intención; sin embargo el comportamiento adecuado es algo que niños y jóvenes aprenden poco a poco.

De ahí la importancia de animar y reconocer constantemente los esfuerzos y los progresos de los alumnos en su comportamiento. Si el docente sólo se refiere a las normas de manera negativa, comunica el mensaje de que sólo importan cuando se incumplieron y no porque mejoran la vida en común. También hay que tener presente que a veces se incumplen las normas por diversos motivos que deben considerarse a la hora de aplicar sanciones y, sobre todo, para detectar señales de alerta: por olvido, porque los demás no las respetan, para llamar la atención, por rebeldía, para agredir a la comunidad o al docente, etcétera. Explorar las causas para no respetar una norma es esencial para establecer y ajustar las consecuencias y resolver aquellas otras cuestiones que están asociadas a su incumplimiento, como puede ser

el aburrimiento derivado de actividades excesivamente rutinarias y carentes de interés para los alumnos. En todo caso, no respetar un acuerdo debe ser motivo de sanción, pues de otro modo se pierde el respeto por los acuerdos y por los valores que representan.

Hay faltas que tienen una consecuencia directa para quien las comete; por ejemplo llegar tarde implica perderse la explicación del maestro sobre algún tema. Cuando la transgresión de una norma no tiene una consecuencia directa y rápida, se hace necesario establecer una que relacione la sanción con la conducta inadecuada. Es deseable que las consecuencias se orienten, siempre que sea posible, a la reparación del daño: si maltraté el material de trabajo de un compañero, se lo repondré; si me metí a fuerzas y empujones en un lugar de la fila que no me correspondía, pediré disculpas a los afectados y pasaré a ocupar el último lugar, etcétera. Será conveniente revisar periódicamente las normas establecidas, para evaluar su pertinencia y efectividad. Esto porque en ocasiones los alumnos pueden proponer demasiadas normas, o que resultan muy difíciles de cumplir o bien sanciones desproporcionadas a la falta. En tales casos es el criterio del docente el que permitirá guiar el razonamiento de los alumnos hacia fórmulas más adecuadas y pertinentes, las cuales, por lo mismo, serán más propicias para su puesta en práctica.

Para iniciar el proceso de elaboración de normas se propone exponer, primero cada uno y después colectivamente, lo que cada quien necesita para sentirse a gusto en el grupo y para aprender. ¿De qué se trata? De asegurar un ambiente agradable y distendido en el que todos puedan aprender y disfrutar del tiempo que pasan en el salón de clases y en la escuela. Se utiliza esta información para establecer las normas, formuladas en sentido positivo (por ejemplo, en lugar de: “*está prohibido insultar a los demás*”, se formula: “*todos nos hablamos con respeto*”). Hay que destacar la relación entre metas, necesidades y normas, de modo que quede claro el porqué de dichas normas y el hecho de que son producto del consenso del grupo. Son las necesidades las que dan sentido a determinadas metas, y a su vez, las metas acordadas se expresan en ciertas normas cuyo cumplimiento ayuda tanto al docente como a los alumnos a sentirse seguros en su salón.

Para decidir las sanciones sobre el incumplimiento de las normas acordadas, se puede promover la reflexión sobre la acción, pensar en cómo se sentiría la persona afectada para analizar las consecuencias de un comportamiento inadecuado. La aplicación de una sanción siempre debe ir acompañada de una reflexión sobre las causas que la provocaron, el daño que causó no respetar la norma y las posibles alternativas de comportamiento frente a una situación similar sin provocar un daño. Esto último tiene una gran importancia, ya que las normas y su cumplimiento, así como los conflictos relacionados con las faltas de atención a las mismas, son oportunidades privilegiadas para desarrollar la empatía, es decir, la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona; de imaginar los sentimientos y la afectación que puede vivir ante determinadas situaciones. Esto nos hace sensibles al dolor, a las necesidades y a los sentimientos de las demás personas.

De alguna manera nos hace más humanos y nos ayuda a ser conscientes de nuestra propia dignidad en función de la cual podemos y debemos exigir un determinado trato a las demás personas, en cualquier espacio en que nos desenvolvamos. Cuando las normas se aplican consistentemente y no al capricho —según la persona o el estado de ánimo del maestro— ganan legitimidad y poco a poco se asume el compromiso de cumplirlas en función del bienestar del grupo al que se pertenece. Aplicar las normas de manera arbitraria es en sí mismo una injusticia ya que significa hacer público que, lo que para uno exige, para otro se negocia o se incumple.

Nos distorsiona el sentido de la legalidad al mostrar que el cumplimiento de las normas depende de la posición, el prestigio, la simpatía o cualquier otro rasgo con el cual “*negociamos*” con la autoridad. Esta situación es el germen de lo que más adelante, en la vida pública llamaremos “*corrupción*”, es decir que el sistema legal está en función de personas y negociaciones, no de normas para todos y asumidas de igual manera por todos. En todas las etapas el docente juega un papel esencial como figura de autoridad que vigila el cumplimiento de la normatividad sin abusar de su poder y que se sujeta a sí mismo a cumplirla. En síntesis, como se señaló, la participación de los alumnos, el liderazgo del maestro y el enfoque preventivo de las normas y las sanciones, favorecen el desarrollo de una cultura de confianza en la legalidad y el sentido de la justicia en la escuela.

Se habla de un conflicto cuando hay deseos, objetivos o intereses contrarios o cuando existe tensión entre personas o grupos de personas. La escuela, como cualquier otro espacio social no puede estar exenta de enfrentar situaciones de conflicto. De hecho, el conflicto forma parte esencial de la vida en sociedad. Dada la diversidad de personas que hay en toda escuela (niños, niñas, jóvenes, adultos), las distintas jerarquías entre ellas y, en nuestro país por lo menos, las cargas de trabajo que enfrentan directivos, docentes y empleados de apoyo, no sorprende que aparezcan frecuentemente conflictos entre sus integrantes. En todo conflicto pueden identificarse diferentes actores o partes involucradas, ya sean personas, grupos informales o grupos organizados.

Son estas partes las que entran en tensión ya sea por diferencias de opinión, de objetivos e intereses o de valores. Las partes principales son las que tienen un interés directo en el conflicto y persiguen sus metas activamente para promover esos intereses. Las partes secundarias, tienen interés en el resultado pero no están directamente involucradas ni juegan siempre un papel activo en su desenlace. Las intermediarias son aquellas partes que intervienen para facilitar la resolución del conflicto y mejorar la relación entre las partes. Muchos conflictos se producen por prejuicios entre las personas, deficiencias en la comunicación o conductas negativas que se repiten. También ocurren por falta de información para adoptar las decisiones correctas. Otros tipos de conflicto surgen del interés en ocupar posiciones de beneficio personal o de grupo, obtener recursos o por condiciones de injusticia en espacios institucionales. Dado que no es posible ni deseable evitar la aparición de conflictos, debemos enfocarnos en la mejor manera de atenderlos para lograr la mejor solución posible y un aprendizaje para las partes involucradas.

Por medio de la negociación las distintas partes que tienen conflictos de intereses tratan de llegar a acuerdos. Se reúnen para informarse mutuamente de sus necesidades e intereses, intercambiar recursos y posibles soluciones. Las actividades de negociación han de contemplar:

1. Planificar y analizar. Sobre el conflicto, implicados, soluciones y partes. Ello se puede hacer mediante un esquema del conflicto en el que se analicen los motivos, problemas, discrepancias, intereses, barreras, diferencias de valores, obstáculos que existen entre las partes.
2. Establecer un tono positivo, crear un proceso negociador con voluntad de hallar soluciones viables. Reconocer y validar a la otra persona.
3. Generar ideas y soluciones. Ordenar los procedimientos de resolución de conflictos para conseguir el máximo beneficio con el mínimo costo.
4. Evaluar las soluciones para estimar el logro de cada parte en cuanto a los objetivos alcanzados y las concesiones realizadas. Determinar por tanto las ventajas y desventajas para cada curso posible de acción.
5. Decidir un curso de acción.

Cuando aún no se puede llevar a cabo el proceso negociador debido a que las partes no se ponen de acuerdo, se necesita ayuda de alguien ajeno al conflicto, es el caso de la mediación, que implica la intervención de una tercera parte, aceptable por todos, que no tiene autoridad para tomar decisiones. Puede ser un docente ajeno al grupo, un padre de familia o incluso un alumno de mayor edad; lo importante es que no sea parcial hacia nadie. El tercer lado en su papel de interventor del conflicto, como un tercero neutral, debe identificar los intereses reales de los actores en conflicto y ayudarles, conduciendo un proceso de comunicación, a explorar los elementos del conflicto de modo que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar sobre las formas y mecanismos para llevarlas a cabo. La mediación se propicia cuando dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva, deciden sentarse a hablar en presencia de otra persona que no emitirá un juicio ni decidirá por ellos. En este momento se crea un espacio privilegiado para encontrar un acuerdo que tramite las diferencias de los actores del conflicto sin acudir a la violencia. Por eso, suele definirse a la mediación como una negociación asistida.

Una vez revisado los anteriores aspectos se propone analizar los manuales de convivencia escolar aplicados en las cuatro instituciones educativas, objetos de la investigación y contribuir al ajuste de los mismos basándonos en la Guía No. 49⁶, la Ley 1620 de 2013⁷ y el Decreto 1965 de 2013⁸, en “*cuatro pasos*” (Carrillo, Guerrero Cuan, León, Noriega, & Porras, 2015):

⁶ Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar.

⁷ Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar.

⁸ Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013.

- 1. Preparación:** La iniciativa puede surgir del Comité Escolar de Convivencia u otro estamento de la institución. Quien inicie el proceso debe elaborar un plan de trabajo y un cronograma para que sea considerado y aprobado por el Consejo Directivo. En este paso prima el componente de REFLEXIÓN de la RAP, por cuanto busca que la comunidad educativa se pregunte: ¿Qué tipo de ciudadano o ciudadana se quiere formar?, ¿Cuáles son las razones para elaborar un Manual de Convivencia? y ¿Qué características debe tener el Manual de Convivencia para que sea un instrumento que contribuya a la formación de ese ciudadano deseado? A partir de ello, se propone a las comunidades educativas mirar el colegio, su clima escolar y las prácticas pedagógicas que prevalecen en éste, así como, el contexto y la relación escuela-territorio. Como resultado de este proceso de reflexión se contará con una serie de expectativas y necesidades que serán el insumo para el siguiente paso.
- 2. Elaboración:** El objetivo de este paso es la construcción de un documento propuesta de Manual de Convivencia. Aquí priman la ACCIÓN y la PARTICIPACIÓN, en la medida en que es el diálogo con los integrantes de la comunidad educativa el que da lugar a una nueva versión del Manual de Convivencia. Para dar este paso es necesario tener en cuenta la información recogida y analizada, así como los hallazgos obtenidos en el paso de preparación. Las instituciones educativas pueden contactar a alguien del equipo PECC (gestores territoriales o gestores de convivencia) para acompañarlos en el proceso pedagógico y recibir los insumos que pueden ser útiles en la revisión y actualización del Manual de Convivencia.
- 3. Validación:** El objetivo de este paso es revisar si el Borrador de Manual de Convivencia propuesto responde a las necesidades del colegio y del contexto en que éste se ubica. En este paso prima la ACCIÓN en la medida en que se busca contrastar el texto planteado con la realidad y las problemáticas que afectan a la comunidad educativa en la cotidianidad. Una vez culminada la validación, el documento debe ser enviado a la Dirección Local de Educación – DILE- para que el equipo de la Dirección de Inspección y Vigilancia realice un análisis y exprese sus valoraciones a la institución. Con base en las observaciones planteadas por el equipo de inspección y vigilancia sobre el documento, el Comité Escolar de Convivencia y demás actores de la comunidad educativa que se consideren pertinentes, deberán realizar los ajustes necesarios.
- 4. Adopción, socialización y apropiación:** Una vez presentado el Manual de Convivencia a la Dirección Local de Educación y sometido a la revisión del Equipo de Inspección y Vigilancia, el equipo que ha liderado el proceso –usualmente Comité Escolar de Convivencia – presenta el Manual de Convivencia revisado y actualizado al Consejo Directivo de la Institución Educativa, para su adopción. Una vez adoptado por el Consejo Directivo, el Manual de Convivencia será socializado ante la comunidad educativa y empieza un proceso de apropiación del mismo, por lo cual podemos decir que en este paso prima la PARTICIPACIÓN. En este momento es fundamental el diálogo con los diferentes estamentos e instancias, así como el uso de los medios de comunicación que la institución educativa tenga a su disposición para garantizar que toda la comunidad educativa conozca el nuevo documento y reconozca el proceso participativo que dio lugar a éste.

Los cuatro pasos planteados anteriormente deben estar acompañados de una sistematización que dé cuenta de los debates, el proceso participativo y los acuerdos que se construyen en las comunidades educativas. Se implementará una propuesta de desarrollo metodológico para cada paso, contemplando su descripción, la identificación de los actores que deben involucrarse y una serie de actividades que posibilitarán el desarrollo de un proceso de revisión y actualización de los Manuales de Convivencia y potenciando la Educación para la Ciudadanía, la Convivencia y la democracia desde el fortalecimiento de valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (1999). Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Buenos Aires: Santillana.
- Ascorra, A., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 117-123.
- Camargo, A. M. (1996). Sobre la violencia escolar. Bogotá: Red académica.
- Campo Saavedra, M. F. (20 de Marzo de 2014). Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html>
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Carrillo, A., Guerrero Cuan, L., León, S., Noriega, S., & Porras, K. (2015). Guía Metodológica para la Revisión y Actualización de los Manuales de Convivencia. Bogotá D.C.: BOGOTÁ HUMANA.
- CERE. (1993). Evaluar el contexto educativo. Victoria: Ministerio de Educación y Cultura.
- Chaux, E. (2010). Aulas en Paz: Alternativa a la violencia escolar. Periódico de la Policía Nacional de Colombia, pág. 4.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (15 de Octubre de 2001). [redalyc.org](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Crespo García, I. (Septiembre de 2001). Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en una comunidad gitana. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4731/micg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Unesco.
- Erazo Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEP*, 74-86.
- Fierro Evans, M. C., & Rojo Pons, F. (2016). Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar. México: LONCHERIA DE DISEÑO.
- Forero Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 399-413.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). Educational administration. Theory, research and practice. Londres: McGraw-Hill.

- Lacouture, G. (1996). El legado de Kurt Lewin. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 159-163.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- Ascorra, A., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 117-123.
- Camargo, A. M. (1996). *Sobre la violencia escolar*. Bogotá: Red académica.
- Campo Saavedra, M. F. (20 de Marzo de 2014). Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrillo, A., Guerrero Cuan, L., León, S., Noriega, S., & Porras, K. (2015). *Guía Metodológica para la Revisión y Actualización de los Manuales de Convivencia*. Bogotá D.C.: BOGOTÁ HUMANA.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Victoria: Ministerio de Educación y Cultura.
- Chau, E. (2010). *Aulas en Paz: Alternativa a la violencia escolar*. Periódico de la Policía Nacional de Colombia, pág. 4.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (15 de Octubre de 2001). *redalyc.org*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Crespo García, I. (Septiembre de 2001). *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en una comunidad gitana*. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4731/micg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Erazo Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 74-86.
- Fierro Evans, M. C., & Rojo Pons, F. (2016). *Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar*. México: LONCHERIA DE DISEÑO.
- Forero Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 399-413.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Lacouture, G. (1996). El legado de Kurt Lewin. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 159-163.
- Lanni, N. D. (Agosto-Septiembre de 2003). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de OEI: <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm#2>
- Milicic, N., & Aron, A. M. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago: EDICIONES UC.
- Mockus, A. (Marzo de 2002). *La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf

- Mockus, A. (Marzo de 2002). UNESCO. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Oldak Finkler, E. (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Guía para el docente Educación primaria. México: Secretaría de Educación. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/249487/PNCE-DOC-3-BAJA.pdf>
- Oróstegui Restrepo, O. (22 de Junio de 2016). BOGOTÁ cómo vamos. Obtenido de <http://www.bogotacomovamos.org/blog/omar-orostegui-restrepo-nuevo-director-de-bogota-como-vamos/>
- Parra, S. R. (1992). La escuela violenta. Colombia: Tercer Mundo Editores S.A - Fundación FES.
- Peñaranda, F. (2006). Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.
- Pérez Juste, R. (11 de Marzo de 2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. Bordón. Revista de pedagogía, 239/260.
- Rodríguez Jares, X. (Febrero de 2005). educalab.es. Obtenido de http://educalab.es/documents/10180/343913/convivencia_centros_canarias.pdf/d7f1187d-aa42-4d3d-b137-0650b0dffa21
- Rodríguez M, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). Formulación de los estándares en competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE.
- Todorov, T. (2008). El miedo a los bárbaros. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tomasevski, K. (2004). Corte Interamericana de Derechos Humanos. Obtenido de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>
- Toro A, J. (1992). 7 Aprendizajes básicos para la Educación en la Convivencia Social. Educando para hacer posibles la vida y la Felicidad. Bogotá: Fundación Social.
- Valdés, H., Treviño, E., Castro, M., Carrillo, S., Bogoya, D., Costilla, R., & Acevedo, G. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- Xesús R, J. (Agosto de 2002). redalyc.org. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>