



Serie *Investigación*

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador





LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE
EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y
LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La educación se constituye actualmente en una vigorosa herramienta de transformación social para fortalecer los contextos educativos en beneficio de las personas. Dicho cambio es posible de realizar impactando situaciones determinadas que en conjunto contribuyen a robustecer el conglomerado social. Este libro en un primer momento presenta los retos que la sociedad tiene en torno a la evolución social y a la asignación de desafíos específicos para los diferentes actores de la educación. Luego se presentan estrategias centradas en quienes aprenden con el propósito de generar transformaciones de sus propias realidades, al tiempo que pautas que puedan ser adoptadas por contextos análogos.

La obra demuestra que desde entornos particulares se generan innovaciones sociales; gran parte del libro sistematiza experiencias exitosas de fortalecimiento de diferentes contextos educativos. Cada caso analizado evidencia que el mejoramiento continuo inicia en circunstancias concretas. Estas, en conjunto, contribuyen a que la sociedad en sí misma logre superar las dinámicas excluyentes tradicionalmente existentes. El texto en sí se plantea como un ejemplo de modificación educativa de la realidad.



Escuela de Educación

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Carrera 15 No. 74-40. Tels.: (571) 3257500 ext. 2131 - 3220538. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18. Tels.: (575) 4203838 - 4202651. Santa Marta.

Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 3689417. Barranquilla.

www.usergioarboleda.edu.co



**Juan Sebastián Alejandro
Perilla Granados**

Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude con minor* en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado acreditado ante Colciencias. Gerente del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda.

El presente libro hace parte de una serie de investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 4882260 suscrito en 2018 entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda. El objetivo de estas publicaciones es visibilizar las experiencias de innovación pedagógica y curricular de diferentes contextos educativos distritales, bajo parámetros de rigor y calidad en educación. La Escuela de Educación dirige estas publicaciones bajo el compromiso de hacer de la educación una auténtica herramienta de transformación social. Así, las buenas prácticas docentes deben socializarse a través de productos de investigación, siendo un referente para otros maestros. Los otros títulos de esta serie de libros son los siguientes:

- Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas.
- Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.
- Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto.
- Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas.
- Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual.

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Compilador

Escuela de Educación - Universidad Sergio Arboleda.
Secretaría de Educación del Distrito.

Bogotá, D.C.

2018



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, compilador – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2018.

222 p.

ISBN: 978-958-5511-40-8 (.pdf)

1. EDUCACIÓN – ASPECTOS SOCIALES 2. ESTUDIANTES – ASPECTOS SOCIALES 3. PENSAMIENTO CREATIVO I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, comp. II. Título

370.115 ed. 22

La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar

© Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda
Secretaría de Educación del Distrito
Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

ISBN: 978-958-5511-40-8 (.pdf)

Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro
Cárdenas Torres, Johana
Salas Avendaño, Clara Isabel
Díaz González, Angela Patricia
Naranjo Solano, Carlos Armando
Abella Villamil, Daniel Antonio
Sáenz Castiblanco, Juan Pablo
Bahamón Salguero, Carolina
Pacheco, Mary Isabel
Ortiz Medina, Luz Nelly
Garzón, Damaris
Ramos Torres, Sandra Carolina
Colmenares, Edna
Córdoba, Fabiola
Botero Sandoval, Paola Alejandra
Ochoa Rojas, Adolfo León
Camacho, Carlos

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.

Primera edición: diciembre de 2018.

Fondo de Publicaciones de la
Universidad Sergio Arboleda.

El contenido del libro no representa la opinión de
la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad
del autor.

Edición:

Dirección de Publicaciones Científicas
Deisy Janeth Osorio Gómez
Coordinadora editorial

Director del Fondo de Publicaciones:
Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Corrección de estilo:
Jhon Jeiber Bocanegra Robles


Diseño y diagramación:
Jimmy F. Salcedo Sánchez

Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda

Calle 74 No. 14-14.

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260.
Bogotá, D.C.

www.usergioarboleda.edu.co

 Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Carlos Reverón Peña

Director de Educación Media
Germán Andrés Urrego Sabogal

2018

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Escuela de Educación

Rector

Rodrigo Noguera Calderón

Vicerrector Académico

Germán Quintero Andrade

Vicerrector de Gestión Académica

José María del Castillo Abella

Decano Escuela de Educación

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

2018

Contenido

Presentación	11
Capítulo I	
La transformación social desde roles dinámicos de los actores de cada contexto educativo	17
I. La transformación social desde la educación y para contextos específicos	19
II. Los actores del contexto educativo para la transformación social.....	27
III. Roles prácticos de los actores del contexto educativo para la transformación social	38
IV. Conclusiones	43
Capítulo II	
Consolidación dinámica de enfoques educativos centrados en el estudiante para la transformación social	51
I. El enfoque educativo centrado en el estudiante	54
II. Estrategias curriculares para materializar el enfoque educativo centrado en el estudiante	58
III. Conclusiones.....	65
Capítulo III	
Desarrollo del pensamiento creativo en Educación Media como estrategia transformadora centrada en los estudiantes.....	73
I. La creatividad en el campo educativo.....	74
II. El desarrollo del pensamiento creativo para la formación integral y la innovación educativa.....	84
III. Conclusiones.....	92
Capítulo IV	
Pensamiento y acción para la transformación social: La experiencia del Proyecto de la Cátedra Mercedaria.....	97
I. Marco de referencia.....	99

II. Fundamentos investigativos para la sistematización de la experiencia	100
III. Delimitación teórica, pensamiento y acción para la transformación social. La experiencia de la Cátedra Mercedaria	104
IV. Conclusiones	116
Capítulo V	
Creencias y prácticas sobre la convivencia escolar en contextos educativos	
	123
I. Las creencias y prácticas.....	124
II. Metodología	132
III. Resultados.....	135
IV. Conclusiones	145
Capítulo VI	
El juego y claves del éxito: una propuesta pedagógica significativa para potenciar una educación de calidad con una sana convivencia en estudiantes de Media del Liceo Nacional Antonia Santos - IED	
	153
I. Origen y Diseño de la Propuesta	154
II. El juego como medio de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas.....	158
III. El juego como estrategia pedagógica para la apropiación de las matemáticas.....	160
IV. Claves del éxito una propuesta formativa para la toma de decisiones asertivas y resolución de conflictos	165
V. Conclusiones.....	171
Capítulo VII	
Experiencia de aprendizaje en la comunidad de la IED Marruecos y Molinos: La letra con gusto sí entra y El tejido cuenta nuestra historia	
	175
I. Contexto y planteamiento del problema	177
II. ¡La letra con gusto sí entra!: una reflexión de por qué leer y escribir en la escuela desde una postura constructivista	180
III. Descripción del ambiente de aprendizaje resiliente e inclusivo para desarrollar los procesos de lectura y escritura	188

IV. Sistematización de la experiencia de aprendizaje significativo ‘El tejido cuenta nuestra historia’.....	193
V. Fases de la experiencia de aprendizaje.....	194
VI. Conclusiones y recomendaciones	197

Capítulo VIII

Chavelo: un proyecto de educación artística

para la convivencia ciudadana	201
--	------------

I. Ruta metodológica: ¿Ahora no solo hacemos obra, sino que también investigamos?	202
II. Las competencias ciudadanas y la actividad artística	212
III. Conclusiones.....	215

Capítulo IX

Conclusiones en torno a la transformación social desde

el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar.....	219
---	------------

Creencias y prácticas sobre la convivencia escolar en contextos educativos

Juan Pablo Sáenz Castiblanco¹

Carolina Bahamón Salguero²

Mary Isabel Pacheco Molina³

La escuela es un agente de socialización del cual se espera que brinde los conocimientos básicos que permitan que todo individuo tenga la capacidad de desarrollarse de manera integral; para que, con los otros miembros de la comunidad, resuelvan los conflictos que se presenten. Por esta razón, ella se entiende como uno de los espacios aptos para integrar la persona en una sociedad de iguales y enseñarle a convivir idealmente en un buen clima escolar. Esta posibilidad se logra cuando se dan ciertas condiciones dentro del ámbito escolar, que no solo facilitan el ejercicio educativo, sino también, gestan las instancias que permitirán a los educandos interrelacionarse entre ellos, construyendo lazos sociales y redes psicoafectivas que darán los elementos que configurarán de alguna u otra manera la identidad.

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: jsaenz06@unisalle.edu.co

² Psicóloga, Universidad Surcolombiana, Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: carolinabahamon@gmail.com

³ Psicóloga, UNAD, Especialista en Psicología Jurídica, Universidad Santo Tomás, Orientadora Escolar de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: marypamo@unisabana.edu.co

Estas condiciones idóneas para el ejercicio escolar es lo que se ha dado en llamar, en el ámbito educativo, la convivencia. La importancia de este concepto radica en la necesidad que tienen las instituciones escolares de establecer escenarios propicios que lleven a la construcción de óptimas relaciones sociales, que faciliten la interiorización de la cultura, su conservación o transformación, el aprendizaje de los conocimientos científicos y técnicos básicos para el desarrollo social e individual futuro y el andamiaje para la proyección de ciudadanos dinámicos (López et al., 2013).

Por esta razón la convivencia se encuentra en el centro de múltiples debates del ámbito educativo, al punto de ser motivo de deliberaciones por parte del gobierno nacional, que, en el año 2013, hace pública la ‘Ley de Convivencia Escolar’, la cual se presenta como la instancia que crea los mecanismos, protocolos y rutas de atención de la coexistencia escolar en los colegios de la nación. (MEN, 2013). Ahora bien, independientemente de las formulaciones de Ley; que, de alguna manera demuestran la importancia del tema, la convivencia tiene en el ámbito escolar, un escenario propio, particular y totalmente genuino, de tal manera que la hacen un fenómeno interesante de ser indagado y explorado desde una perspectiva sociológica. Llama la atención interpretar los móviles, los escenarios y las relaciones que se desarrollan de alguna u otra manera en la institución escolar y que permiten el desarrollo de los ambientes cotidianos de la convivencia.

En este sentido, la investigación pretende dar cuenta de los aspectos más sobresalientes que sobre la convivencia escolar se tienen en la institución escolar. Hablamos de las creencias y de sus prácticas. Esto desde sus principales referentes simbólicos y aspectos narrativos más significativos, sus interrelaciones cotidianas y sus estados intencionales; que, de alguna forma, en conjunto permiten identificar los deseos, valores, teorías y motivaciones que se entretajan en las prácticas diarias que fundamentan los sistemas de valores o creencias (Bruner, 1984).

I. Las creencias y prácticas

Para Berger y Luckmann (2001) la sociedad es una realidad tanto objetiva como subjetiva, por esta razón, el proceso de socialización involucra una dialéctica que inicia con “la internalización: la aprehensión o interpre-

tación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 2001, p. 165). Es decir, para que la internalización tenga lugar, el individuo necesita tener conciencia del mundo donde viven los demás y asumirlo como propio:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. (Berger y Luckmann, 2001, p. 166).

Es así, que el individuo construye su realidad a partir del mundo social que le ha tocado vivir, se identifica con los otros, con sus primeros significantes y luego con la sociedad en general (los otros generalizados), asumiendo roles, formas de pensar, de conducta, valores, gestos, entre otros signos comunicativos. De este modo,

La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje (...). Cuando el otro generalizado se ha materializado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva. (Berger y Luckmann, 2001, p. 169).

Justamente, en este proceso la realidad objetiva se constituye como realidad subjetiva: lo de afuera es igual a lo de adentro. Por esta razón, esta corresponsabilidad de lo que está en el exterior con lo que está en el interior se convierte en la base de las creencias del individuo.

Ahora bien, para Berger y Luckmann (2001), la socialización se presenta en dos etapas. Una, denominada socialización primaria, que básicamente abarca el periodo que comienza en el nacimiento hasta el momento en el que se cristaliza ese “otro generalizado”. Es decir, la internalización subjetiva del mundo objetivo en la conciencia del individuo, convirtiéndolo en un miembro funcional de la sociedad. La otra o socialización secundaria, marca el proceso de “la internalización de “submundos” institucionales o

basados sobre instituciones (...) podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles” estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 175).

En consecuencia, tanto la socialización primaria como la secundaria son gestoras de creencias, pues al internalizar al “otro generalizado” como los “submundos institucionales” de la realidad que en turno le tocó vivir, se instauran las bases de lo que el individuo concebirá como algo legítimo de certidumbre, es decir, de ser un saber.

De esta manera todo individuo hereda un variado tipo de creencias y prácticas propias de su realidad sociocultural, convirtiéndose estas en elementos fundantes de su acción social. Pero ¿qué se entiende por creencias? y ¿qué relación tienen estas con las prácticas? Martín (2005), afirma que:

Una creencia no es que sea un mapa para una acción, sino que ya es una acción –una acción simbólica y expresiva– cuyo contenido está internamente relacionado con ella –no es una relación contingente– y, por tanto, no es separable de ella, ni le viene dado desde el exterior vía estímulos (...) la creencia es una acción expresiva y simbólica que mantiene una relación interna con su contenido. O si se desea, que el contenido de una creencia viene fijado por la acción en que ella se expresa. (p. 213).

Entonces, si la creencia (acción simbólica expresiva), está ligada a su contenido a través de la misma acción, sería esta misma la que me permitiría saber si el contenido es falso; esto es, si la creencia no es verdadera, pues, no me sería posible creer algo que la misma acción me expresa que es espurio. Dado esto, sería la razón por la cual es posible la existencia de creencias verdaderas o falsas; o, más aún, de diversas creencias en las mismas situaciones o en otras semejantes (Martín, 2005). A partir de esta conclusión, los autores afirman que:

No es suficiente, por tanto, una explicación causal, sino que la explicación ha de ser, digamos, conversacional o discursiva (...) la determinación del contenido o del carácter representacional de la creencia es una determinación objetiva: de acuerdo con lo que dice el hablante, el

entorno en que lo dice, y la manera cómo actúa, podemos determinar objetivamente el contenido de sus creencias. (Martín, 2005, p. 218).

En esta misma línea, Van Dijk (1999) remite a identificar al conocimiento como una categoría de creencia, la cual es producto del pensamiento de lo que socialmente se considera verdad. O sea, las creencias son conocimientos que a través de las relaciones humanas (interrelaciones), o mejor, prácticas sociales, se consideran como ajustadas a la realidad, claro está, si están de acuerdo con una serie de criterios definidos socialmente. Por esta razón, las certezas son verdaderas o válidas si se encuentran dentro de los estándares convencionales de algo real dentro de lo social. Estas verdades definen las dimensiones sociales interiorizadas a partir de los contextos de manera subjetiva por el hombre.

Ahora bien, Jerome Bruner (1997) afirma que,

Las acciones tienen razones. Lo que hace la gente en las narraciones nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores, u otros estados intencionales. Las acciones implican estados intencionales (...) lo que se busca en la narración son los estados intencionales que hay detrás de las acciones: la narración busca razones, no causas. (pp. 155-156).

En este sentido, la narración es un elemento que permite interpretar los estados intencionales de las acciones de las personas; ya que, en estas, es posible rastrear aquello que Bruner (1984) llama la 'representación'. Por medio de la narración que los individuos expresan es posible conocer las razones que impulsan sus comportamientos y por tanto revelar sus creencias, ya que estas están inmersas en esas operaciones. Por tanto, la manifestación narrativa que tienen los individuos se convierte en la mejor forma de identificar sus saberes, las cuales, como ya se afirmó, están llenas de simbolismos y expresiones llenas de sentido subjetivo y objetivo.

Por otro lado, Van Dijk (1980) afirma que, para entender condiciones o acontecimientos específicos dentro de una interacción narrativa, es preciso realizar "una caracterización abstracta de esta situación de la interacción del habla" (p. 272). Es decir, mostrar su contexto, el cual es entendido como:

Una abstracción altamente idealizada de tal situación y contiene sólo aquellos hechos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales. Parte de tales contextos será por ejemplo los participantes del habla y sus estructuras internas (conocimiento, creencias, propósitos, intenciones), los actos mismos y sus estructuras, una caracterización espaciotemporal del contexto para localizarlo en algún mundo real posible, etc. (Van Dijk, 1980, p. 173).

En este sentido, para Van Dijk (2001), el contexto es una representación mental de una situación comunicativa, la cual se realiza con base en un modelo ideal, siendo este una representación individual, subjetiva de una situación o evento de la memoria. Pero el contexto guarda ciertas características que son inherentes al mismo. Van Dijk (2001) menciona las siguientes:

El contexto no es algo 'externo' o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental (...). Los modelos del contexto son una forma específica de los modelos que formamos como nuestras experiencias cotidianas: desde la mañana cuando nos despertamos (y nos damos cuenta de quiénes somos, dónde estamos, qué estamos haciendo, etc.), durante todos los actos/eventos del día hasta que nos dormimos por la noche. Así, mientras estamos conscientes, permanentemente construimos modelos mentales de la situación en la que nos ubicamos. (p. 72).

Es decir, que también en los seres humanos existe una relación entre los contextos sociales en los cuales se desenvuelven las personas que definen y dan sentido a las acciones, constituyendo así las prácticas; que, a su vez, son determinadas por el lenguaje. Se puede decir entonces, que para un individuo, las creencias en tanto representaciones son los estados intencionales, los cuales se han adquirido desde y a través de los contextos. Esto es algo que construyen los participantes como representación mental a partir de sus experiencias cotidianas, que dan cuenta del papel que desempeña cada persona (rol que tiene en las diversas interrelaciones sociales y que se manifiesta en las prácticas del marco sociocultural).

Entonces, ¿cómo se pueden rastrear esos estados intencionales? Según, Jerome Bruner (1998) existen dos modos de pensamiento. Uno es el pen-

samiento paradigmático y el otro es el pensamiento narrativo. El primero se encarga del análisis y de la verificación de pruebas formales generadas a partir de la experiencia para hallar verdades. El segundo parte de los relatos, crónicas e historias que, al ser del marco subjetivo no se consideran universalmente verdaderas, pero sí garantes de verosimilitud. El presente trabajo centra la atención en el segundo al considerarlo una herramienta fundamental para demostrar los estados intencionales de los sujetos con el fin de indagar las representaciones o creencias que dan sustento a sus acciones o prácticas.

La narración es la forma discursiva que, al parecer de manera universal, refleja la organización humana (...) su significado, el sistema de valores en que se asienta ese significado. Contar [narrar] es poner orden y lugar, ya sea a actos humanos, ya sea a acontecimientos naturales, ya sea a las abstracciones del pensamiento (dinamizando, metafóricamente, incluso el estatismo de los modelos. (Bruner, 1984, p. 20).

Siguiendo a Bruner (1991), se puede afirmar que los significados se determinan por las acciones o las prácticas al realizarlas, de la misma manera, lo que puedan significar las acciones. Solo es posible darles sentido o interpretarse a partir de las narraciones que expresan los actores, como cuando se pide disculpas al empujar a una persona de manera accidental. No obstante, y por ello,

No cabe duda de que el significado que los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar; o de lo que son capaces de presuponer acerca de lo que el otro habría dicho en un contexto determinado. Todo esto es obvio, no sólo en el nivel del diálogo informal, sino también en el nivel de un diálogo formal privilegiado, como, por ejemplo, los diálogos codificados del sistema legal. (Bruner, 1991, p. 36)

Bruner (1984) ha distinguido tres formas de representación de la realidad que actúan en interacción y su importancia es crucial en la producción de conocimiento: *la representación enactiva*, conocer algo por medio de la acción; *la representación icónica*, conocer algo a través de las imágenes o dibujos; y, *la representación simbólica*, que es explícitamente conocer algo a partir de formas simbólicas como el lenguaje. De tal manera que,

Si tomamos como ejemplo un nudo, lo primero es aprender la acción de anudarlo y cuando decimos que conocemos el nudo nos referimos a un acto habitual que hemos dominado y que podemos repetir (...) lo esencial en este caso es que la representación se expresa por medio de la acción (...) tener la imagen del nudo en la mente, o dibujada en un papel, no es lo mismo que hacer el nudo, aunque la imagen pueda proporcionar un esquema para organizar sencillamente las acciones (...) la significación lingüística es fundamentalmente arbitraria y depende del dominio de un código simbólico. Por lo tanto, para hacer una descripción lingüística es necesario conocer, no sólo los referentes de las palabras, sino también las reglas para construir y transformar las emisiones. (Bruner, 1984, p. 122).

En este sentido, es importante notar que los significados de los estados intencionales (creencias) y de las acciones (prácticas), son susceptibles de rastreo e interpretación a partir de la enunciación discursiva que tengan los sujetos en cada una de estas tres formas de representación mental; pues partiendo de estas, es posible entrever las representaciones mediadoras del mundo que viven los sujetos. Esto es así porque el significado enactivo, icónico y por supuesto simbólico “dependen críticamente de la capacidad humana para internalizar ese [tipo] de lenguaje, y usar su sistema de signos como intérprete de estas relaciones de representación” (Bruner, 1991, p. 85). En otras palabras, las creencias se manifiestan a partir de prácticas y sus significados se hacen públicos con las narraciones en contextos particulares de interrelaciones sociales.

A esta altura, es posible aclarar varios puntos: 1) las creencias son representaciones de la realidad que se construyen de manera interrelacionada en los procesos de socialización, 2) son estos procesos el medio por el cual los individuos adquieren conocimientos y se adaptan a la sociedad, 3) a su vez, estos conocimientos provienen de la realidad concebida como verdad, es decir a partir de creencias ya institucionalizadas, 4) entonces, es posible afirmar que existe una relación directa entre creencia y acción o mejor dicho prácticas, y 5) que es en las narraciones donde son enunciadas estas creencias, las cuales se pueden rastrear e interpretar.

Ahora bien, la importancia de recoger el conocimiento de estas creencias e interpretar estas prácticas estriba en que ello revela eventos socialmente construidos. En efecto, las interacciones dan sentido a la colectividad

humana en cuyo seno se desenvuelven individuo; y, a la vez, el individuo construye identidad y sentido de sí mismo. Esta afirmación es expuesta claramente por Barajas (2016) cuando afirma que,

La importancia que la colectividad le da a eventos fortuitos como la enfermedad o la muerte se expresa de manera simbólica y mediante acciones concretas porque de una u otra forma, el conjunto social ha sido afectado; en ese sentido, esos eventos reconstruyen o reafirman la solidaridad y refuerzan compromisos de unión y servicio que se evidenciarán con la reciprocidad. (p. 255).

Pero como nuestra intención es interpretar las creencias y prácticas que tiene la gente frente a la convivencia, es necesario entonces entender lo que se quiere decir con ‘convivencia’. Para ello nos remitiremos a diversos autores que han trabajado el tema y a distintas interpretaciones que se muestran como autoridad al respecto, como lo son las directrices que emanan tanto de la Secretaría como del Ministerio de Educación Nacional.

De la misma manera, se define la convivencia escolar a partir de ciertos postulados de otros autores como Mockus (2002), según los cuales “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” (p. 25).

Por otro lado, y teniendo en cuenta lo anterior, para Perales, Bazdresch y Arias (2013), la convivencia está definida como:

Un campo de estudio que poco a poco se ha consolidado, sobre todo en la perspectiva analítica-prescriptiva, que utiliza este término para describir procesos vitales en la interacción humana necesitados de mayor fortaleza y desarrollo para propiciar contextos escolares y comunitarios adecuados para el aprendizaje y disminuir los riesgos relacionados con el fenómeno de la deserción, la reprobación y la ineficiencia en el aprendizaje escolar. (p. 150).

Complementando dichos aportes, una investigación sobre las creencias en convivencia escolar arroja el siguiente concepto:

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 mina el normal desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Maturana, Pesca, Urrego y Velasco, 2009, p. 20)

En este marco de ideas, es posible afirmar que la convivencia escolar, en diferentes aspectos, tiene gran influencia de las relaciones humanas que ocurren en las instituciones educativas. Aspectos como clima escolar, estrategias y reglas de convivencia, factores del ambiente de aprendizaje, entre otros, son elementos propios de la coexistencia (Marías, 1996). Es una práctica relacionada con ciertos valores que tiene por objetivo convertirse en una actitud cultural del grupo de personas que integran la comunidad educativa (Fernández, 1998).

Por esa razón es necesario tener en cuenta que la convivencia sucede en las interacciones entre estudiantes, entre maestros y estudiantes, entre padres de familia y estudiantes, entre maestros y padres de familia; y, en general, entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, ella también involucra el clima escolar favorable que permite un sentido de pertenencia con la institución, desarrollo moral y socio-afectivo, manejo adecuado de los conflictos, inclusión de las diferencias, minimización de las conductas de riesgo; y, por último, participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida escolar (Marshall, 2003; Arón y Milic, 1999).

Como la propuesta investigativa trabajó con la comunidad educativa, esta se entiende como el conjunto de personas que integran y afectan el entorno educativo. Estos son: alumnos, maestros, directivos docentes y padres de familia. Dicha comunidad busca generar acciones tendientes a mejorar la calidad de la educación y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran estudiando dentro de la institución escolar.

II. Metodología

A. Tipo de estudio.

La propuesta investigativa se asienta dentro del marco de la investigación social cualitativa, es decir, que busca siempre poner el énfasis:

En la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (Galeano, 2012, p. 21).

El método utilizado en la investigación es analítico, el cual permitió seleccionar los elementos fundamentales para dar respuesta a los objetivos planteados. La elaboración de las conclusiones se realizó con el método sintético, facilitando la muestra de resultados y las recomendaciones de la investigación. El enfoque o perspectiva desde la cual se orienta la investigación es la etnometodología, la cual busca interpretar las “estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 50).

B. Participantes.

La investigación se realizó en una institución educativa de la ciudad de Bogotá D.C., perteneciente al sector oficial, que atiende principalmente población de sectores populares de las localidades: Rafael Uribe Uribe (18), Tunjuelito (6) y Usme (5). La población de análisis se seleccionó de manera intencional dentro de la comunidad escolar; y, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se conformaron grupos de cinco participantes de los siguientes estamentos: estudiantes, docentes y padres de familia, del octavo grado de bachillerato del año 2014. Para organizar y diferenciar a las personas participantes se nombran según el siguiente cuadro:

Tabla 1.
Cuadro de participantes

Estudiantes	Código	Docentes	Código	Padres de Familia	Código
Estudiante 1.	E.1.	Docente 1.	D.1.	Padre 1.	P.1.
Estudiante 2.	E.2.	Docente 2.	D.2.	Padre 2.	P.2.
Estudiante 3.	E.3.	Docente 3.	D.3.	Padre 3.	P.3.
Estudiante 4.	E.4.	Docente 4.	D.4.	Padre 4.	P.4.
Estudiante 5.	E.5.	Docente 5.	D.5.	Padre 5.	P.5.

C. Técnicas de recolección de información.

Como técnica de recolección de información se utilizó el grupo de discusión o focalizado, que Valles (1999), citando a Morgan (1988) define como “una técnica específica” (p. 287) que permite obtener información cualitativa. Dicho análisis narrativo se entiende como un enunciado que posibilita, según García Hodgson (2005), emerger signos y significantes que describen prácticas a partir de sus narraciones, donde la realidad se construye a través de la comunicación y será interpretada a partir del desarrollo de los procesos narrativos.

Como herramienta metodológica se elaboró una rejilla de análisis. Tal instrumento es un formato que busca identificar y diferenciar, a partir de diversas preguntas, los aspectos definidos por Bruner (1984) como formas o sistemas de representación, entre las que se encuentran modos de representación enactiva, icónica y simbólica. Esta rejilla permite, a partir del análisis discursivo de las narraciones, identificar el mapa de representaciones o estados intencionales que orientan y dan forma a las prácticas, las cuales se escriben como creencias en la mente de las personas como elementos constitutivos del mundo real.

Es necesario aclarar que las preguntas son simplemente una guía, pues en el marco de las conversaciones aparecen nuevas interpretaciones y reinterpretaciones que obligan a reformular las indagaciones. La investigación se llevó a cabo en las siguientes fases:

1. Selección de la muestra: fue intencional, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación
2. Realización de los grupos focales: se desarrollaron tres conformados cada uno por cinco participantes. Se hizo una sesión con cada uno de ellos. Las sesiones se llevaron a cabo en condiciones que garantizaron el bienestar de los participantes, una vez obtenido el consentimiento informado
3. Transcripción y análisis de la información obtenida en los grupos focales: esta se ejecutó respetando el anonimato de los participantes, de acuerdo con las normas éticas que rigen la investigación con seres humanos.

III. Resultados

A partir de la información recolectada en los grupos focales constituidos por docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa, se realizó la triangulación de la información; que, luego del análisis narrativo de los actores participantes de la investigación, llevó al planteamiento de tres categorías de análisis. La primera es la relación funcional entre la familia y la escuela, los dos agentes socializadores más importantes en el ámbito escolar; la segunda, hace referencia a la importancia del control social como elemento catalizador, que atrae, conforma o agrupa las creencias y por ende las prácticas de la convivencia. La tercera, es la observación de una coexistencia de diversas realidades humanas inmersas en los tres grupos de actores participantes; que, desde perspectivas o contextos diversos, se correlacionan y configuran en un mismo espacio de relaciones sociales enmarcado en las creencias y prácticas que en la institución escolar se tiene sobre la convivencia.

Ahora bien, antes de iniciar el análisis es pertinente tener en cuenta que las creencias y las prácticas son elementos dinámicos que se modelan dependiendo del tipo de actores que estén en juego durante la exposición o acción de las mismas. Tanto creencias como experiencias muestran características propias de un sistema: están directamente interrelacionadas las unas con las otras, son claramente codependientes y actúan dialécticamente como unidades que son imposibilitadas de funcionar de manera individual, obedeciendo con ello a esquemas lógicos susceptibles de poder ser analizados e interpretados (Rocher, 1990). De igual manera el contexto define los referentes desde los cuales los participantes construyen sus prácticas y creencias, sirviendo como línea de base para su formulación (Van Dijk, 2001). Sin embargo esto no es un proceso de un momento determinado en el tiempo, su construcción se da luego de un fuerte proceso socializador (Berger y Luckmann, 2001) que tiene una base preliminar cardinal y que comúnmente es originada en el ámbito familiar; el cual, permite a los actores participantes interpretar aquellos acontecimientos como actos de significado que expresan una relación de cierta simetría con lo real y que son tomados como referentes, indicando que solo después de este proceso de validación pueden ser considerados por sus actores como verdad; o, de lo contrario, no podrían servir de referencia o inspiración (Bruner, 1991).

A. Relación funcional entre la familia y la escuela.

Dentro de esta categoría se busca establecer la relación funcional que existe entre la escuela y la familia, entendiendo el término ‘función’ como la “relación existente entre dos o más elementos, relación tal que todo cambio introducido en uno provoca una modificación en el otro, o en los otros, y entraña por su parte una adaptación” (Rocher, 1990, p. 326). De esta manera es posible afirmar que existen condiciones en la familia que permean las interacciones que ocurren en la escuela y viceversa, generando con ello cambios tanto en la una como en la otra.

En la presente investigación es posible asentar esta relación, al analizar las narrativas de los tres grupos de actores. En ellas se identifican concepciones generales comunes; como por ejemplo, el hecho de entender la convivencia como un elemento que actúa en favor de las normas, que tiene como lugar de origen la aprehensión de ciertos valores que deben ser socializados desde el ámbito familiar. Para los tres grupos, la familia se concibe como un espacio desde el cual se germinan los valores que orientan e inspiran las acciones, comportamientos y prácticas relativas a la convivencia en el ámbito escolar; de la misma manera, la escuela es considerada como el lugar que permite inscribir y reafirmar valores funcionales al ámbito familiar y por ende social.

De esta forma emerge la relación funcional entre familia y escuela, siendo esta última no solo un segundo espacio de socialización, sino también el lugar donde se espera la confirmación de lo alcanzado en el hogar; tanto padres, como docentes y estudiantes reconocen en la familia el lugar privilegiado de interiorización de las pautas que fundamentan el actuar de los estudiantes en el ámbito escolar. Un padre de familia, por ejemplo, resalta la importancia de la familia en la construcción de prácticas convivenciales en la escuela. En el grupo focal afirmó:

P.3. (...) “yo pienso que los hijos son el reflejo de los padres, la forma de hablar, la forma de ellos pensar, la forma de expresarse, la forma de vestirse y de comportarse en el colegio, eso viene de casa, ahí se ven reflejadas las normas que hay en la casa, si mi esposo no da ejemplo, cómo le voy a exigir a mi hijo, si yo desde pequeño lo educo, cómo vestirse, cómo expresarse y cómo comportarse, uno no va a tener la necesidad de repetírselo en bachillerato”.

Es necesario tener claro que tanto la familia como la escuela están inmersas en un espacio sociocultural general. Cuando las prácticas convivenciales son acordes con el marco de referencia general establecido culturalmente; es decir, con lo que socialmente es aceptado como bueno, verdadero o real, el colegio espera alcanzar éxito social y personal de sus estudiantes. Así la escuela se convierte en un complemento de la formación social que todo individuo debe tener; para este caso la educación escolar debe integrar lo ya aprendido en el marco familiar con aquellas habilidades para la vida que a través de un proceso ordenado y sistematizado se presentan en forma de conocimientos y saberes que son susceptibles de mejorar. Sin embargo, puede suceder lo contrario. Es decir, que la escuela entre en choque con el individuo y con algunos de los valores aprehendidos en el marco familiar. En este proceso se pueden presentar diferencias que no permitirían una relación funcional acorde con el marco general de lo establecido como bueno, verdadero o real, constituyendo de esta manera un conflicto entre la escuela y la familia. En este caso el colegio tiene un reto mayor, ya que debe hacer que el individuo reafirme o reevalúe sus creencias y prácticas convivenciales, aún en contra de las aprendidas en su medio familiar (en caso de no ser consideradas las más adecuadas), para adaptarse a las experiencias de acuerdo ya establecidas dentro del marco institucional, evitando con ello creencias y prácticas desviantes. Con esto no se quiere decir que pueda existir alguna nueva acomodación que revalore tanto las unas como las otras, pero sí, que solo se pueden dar en un marco temporal prolongado.

De esta manera, el manual de convivencia se convierte en el principal referente para regular las prácticas sociales, pues es “la norma como un patrón o molde tradicional de ejecución de convenciones” (Montes, 1983, p. 332), desde el cual se hace observancia de las experiencias consideradas como adecuadas en el interior de la institución escolar. A propósito de esto, un padre de familia afirmó en el grupo focal que:

P.1. (...) “Si en la Institución no hay un manual de convivencia, ellos vienen sin el uniforme, ellos vienen a hacer aquí lo que quieran, pero como ellos se van a basar en el manual de convivencia, deben portar su uniforme como debe ser”.

Se puede señalar entonces que parte de las creencias en torno a la convivencia de los padres de familia, es que, a través de la imposición de las normas, del constreñimiento de los individuos a la luz del cuerpo reglamentario de las prácticas escolares (es decir, el manual de convivencia), es como se logra un clima de respeto, tolerancia, responsabilidad y rectitud del actuar; que comúnmente es reconocido como prácticas de sana convivencia al interior de la institución escolar.

Por otro lado, desde la mirada de la institución escolar en cabeza de los docentes, la relación funcional entre familia y escuela es necesaria; para ellos, es claro que la institución escolar debe continuar la labor socializadora iniciada en el hogar, pero el reto es mayor, teniendo en cuenta que –a diferencia del marco familiar donde las relaciones interpersonales se restringen a los miembros de la familia–, en la escuela es diferente, pues, en ella confluyen representantes de diversos ámbitos familiares (distintos linajes), los cuales, a razón de su propia historia y la diferencia que marcan los contextos en los que se desarrollan, asumen una manera distinta de interpretar las mismas prácticas. Por ello también cada individuo o estudiante puede tener una creencia variada con respecto de ciertas normas de comportamiento y, en algunas ocasiones, incluso ser totalmente distinta. Esta situación hace que la escuela sea un lugar inconmensurablemente rico y diverso. Por tanto, para la socialización secundaria se debe establecer un contexto facilitador e integrador que promueva las relaciones interpersonales entre pares con respecto de otros adultos que se presentan como autoridad. Así, se pueden desarrollar nuevas reinterpretaciones de roles, modelos e imaginarios sociales que cada individuo integra significativamente a su psique, coadyuvando así con la formación de su personalidad y su ser social.

Pero como la escuela es una institución formadora, es así que la institución educativa regula las prácticas de convivencia a través del uso de parámetros e instrumentos ya establecidos que se establecen en el manual de convivencia y en las diversas dependencias e instancias de sanción y se materializan con las prácticas convivenciales que todo docente tiene: en el aula, en los patios, en las zonas comunes, en las oficinas y en los organismos disciplinarios; o, de ayuda psicosocial instituidos para tales casos, como coordinación, orientación escolar, comité de convivencia, entre otros. Sobre este asunto, uno de los docentes participantes de grupo focal afirma que:

D.1. (...) “La institución educativa tiene un parámetro o unas márgenes digamos de trabajar la convivencia, (...) hay unas márgenes establecidas para tratar de colaborarles a ellos. En el colegio existe orientación escolar, obviamente está el director de grupo que es la persona que principalmente está al pendiente de todos esos problemas con los estudiantes, esta coordinación, aquí también hay comité de convivencia, existen muchas formas en las cuales nosotros podemos contribuir con los estudiantes en los temas de convivencia”.

Para los maestros, si los estudiantes no actúan conforme con las normas establecidas, las prácticas de estos no son consideradas acordes con una buena convivencia. Un alumno tiene una sana socialización cuando actúa según los reglamentos escolares, las normas del manual, las disposiciones mínimas que el docente demanda para llevar sus clases, cuando es capaz de actuar en conformidad con los valores que socialmente son considerados idóneos para inspirar y orientar los comportamientos de las personas en sociedad, que además, sirvieron de inspiración de dicho estatuto.

Se cimienta la creencia de que la convivencia se relaciona y a su vez depende de las normas y márgenes del manual de convivencia. Por tal razón se considera que la persona puede ser moldeada al realizar sus prácticas de manera acorde con los parámetros ya establecidos. El docente es un mediador de este proceso y su función está orientada a dirigir las prácticas de sus educandos hacia un fin: el de vivir en armonía con los demás; cuestión que sólo es alcanzable cuando los estudiantes actúan de acuerdo y en consonancia con las normas fijadas en dicho manual.

De esta forma inicia una dialéctica que lleva a pensar la escuela como algo funcional para la familia, cuando se concibe como la continuación de la socialización iniciada en el hogar y como un elemento de crecimiento y promoción social. Si el éxito social no se logra es porque la escuela ha fallado; pero de igual manera se concibe la familia como algo funcional para la escuela cuando las técnicas de constreñimiento o coacción no logran motivar la aceptación de los estudiantes por las normas establecidas y el rechazo a las actitudes desviantes o variantes que causan cierto caos disciplinar. En ese momento se dice entonces que es en el hogar donde se está fallando.

Ahora, desde la perspectiva de los estudiantes hay un claro reconocimiento a la función socializadora de la familia y la escuela a través de

los adultos; son estos quienes forman e indican cómo deben de actuar y comportarse los menores, también son el referente de identidad que sirve de modelo para actuar socialmente. Por tal razón su importancia como autoridad no sólo descansa en su condición de adultos, sino también y principalmente en su condición de agentes socializadores. Se tiene pues que los docentes son en la escuela la autoridad legítima, así como lo son en la casa los padres de familia. A ambos se debe la buena convivencia. Al respecto un estudiante participante del grupo focal dice:

E.5. (...) “Yo creería que la convivencia más que todo viene sobre el vínculo familiar, cómo nos han educado, cómo nos han mostrado, cómo tenemos que comportarnos. Alguna vez nuestros papás nos han dicho ‘no ponga los codos encima de la mesa cuando esté comiendo’, cierto, y después de eso nosotros lo aprendimos y nunca más lo volvimos a hacer, entonces sería como esa sana convivencia que nos han venido enseñando y que nosotros vamos a participar en el lugar, en el ámbito en donde estemos”.

Pero si los estudiantes reconocen como referentes de autoridad tanto a sus padres como a los docentes ¿por qué son entonces necesarias las normas de convivencia? Pues bien, estas lo son porque garantizan la veracidad de las prácticas de convivencia, puesto que logran encarnar las maneras justas de ser y de obrar. Son ellas las que ilustran la práctica ideal que colectivamente se tiene como acertada o correcta. Por este motivo las conductas estimables son las acciones que se inspiren en dichos valores y que orienten su actuar según esta condición social de verdad. Los estudiantes reconocen la importancia de las buenas prácticas de convivencia, sin embargo, no cuentan con las habilidades socioemocionales para solucionar de manera adecuada los conflictos; y, por esta razón, recurren a respuestas agresivas que en muchas ocasiones son potenciadas por su entorno social. Como ejemplo, un estudiante participante comenta:

E.2. (...) “Yo diría que...el trato en la convivencia es muy afectado entre nosotros los estudiantes, siempre andamos peleando por cualquier cosa, por cualquier inconveniente que suceda, que él me trató mal, que me miró mal, que me quitó el esférico y yo creería que como dijo mi compañera va de un ámbito más interno desde nuestro hogar y también sobre cómo lo debemos manejar”

B. Importancia del control social como elemento catalizador.

Esta categoría reconoce cómo el control social se convierte en una fuerza que atrae, conforma o agrupa las diferentes creencias y por ende las prácticas convivenciales que se manifiestan dentro de la institución educativa. Se aborda de esta manera la segunda categoría de análisis que permite interpretar cómo el control social se hace fermento de las creencias y por ello de las prácticas de convivencia al interior de la institución escolar. Se tienen las apreciaciones de los docentes quienes ven como prácticas acertadas de convivencia la limitación de los actos de los estudiantes, desde el control (algunas veces muy estricto, en otras un tanto flexible) de los movimientos, acciones, formas de expresarse, de vestirse, de sentarse, de regularse ante los adultos y ante sus compañeros, de presentar trabajos, de cumplir horarios; en fin, la conducta es minuciosamente censurada. Existen pocas posibilidades de actuar de otra manera, pues, si se incurre en alguna falta, dígame acto no acorde con las normas, o con la manera comúnmente adecuada de comportamiento, se recurre a una serie de sanciones que busca persuadir y motivar la corrección de las prácticas consideradas como ajenas. Un docente participante afirma al respecto que:

D.2. (...) “pues vea, si usted quiere vivir en sana convivencia tiene que cumplir ciertos parámetros, horarios, reglas básicas de comportamiento, si usted se equivoca pues aquí está la falta leve, la falta grave y su correspondiente sanción pedagógica en dado caso. Y el comité de convivencia ya es el estamento que se ocupa de los casos como extremos de la comunidad, donde van los estudiantes que presentan casos de violencia, agresividad o no sé, matoneo, robo, etc.”

Las creencias se convierten en la experiencia cotidiana, en instancias coercitivas, ya que se manifiestan como normas y sanciones. Algunas veces toman cuerpo en diversos grupos de disciplina o de control de la convivencia, como el comité de convivencia, o en modelos que son promocionados ampliamente como ejemplos a seguir; caso de los estudiantes condecorados o premiados por su comportamiento ejemplar. De esta manera las prácticas referentes a la convivencia son asimiladas por los estudiantes, quienes apropian la creencia de que son necesarias para vivir en sociedad. Acerca de este propósito un estudiante participante expresa lo siguiente con respecto de las normas:

E.5. (...) “es para mantener esa serie de equilibrios, además, porque se exige en una sociedad, se exige eso, que existan una serie de normas, el manual de convivencia, para precisamente, por personas que no tengan ese ámbito de familia, si... que no tengan ese contexto de lo que es una convivencia, entonces está el manual de convivencia que es como para tratar de guiarlos en compañía de ustedes los docentes”.

Es así que las prácticas se acomodan y se adaptan al patrón social común de buen comportamiento requerido en el colegio. Es decir, a las maneras colectivas de obrar, de expresarse y de comportarse que juegan también un papel socializador; así, el individuo construye su realidad a partir de la que le tocó vivir, se identifica con los otros asumiendo como verdad las creencias imperantes en su medio social, a partir de las cuales orienta sus prácticas de manera natural. Sin que lo perciba, las técnicas de control buscan generar la conformidad de las prácticas con las normas catalogadas como adecuadas. En caso contrario, el proceso socializador también establece la necesidad de fijar la sanción con el fin de encauzar la conducta fuera de control y mantener el orden social establecido. Un padre de familia comentó en el grupo focal lo siguiente respecto de la necesidad de exigir cumplimiento del manual de convivencia:

P.4. (...) “Pues, así mismo como uno tiene que exigirles a los hijos de que tienen que ir al colegio de tal forma, con el uniforme completo, no con los pantalones a medio... sí el colegio tiene que hacer cumplir eso y si vienen mal vestidos no dejarlos entrar, porque no se debe permitir, el colegio debe ser respetado y si eso pasa es por parte del colegio, de permitir eso y de los papás que no exigen”.

Por parte de los padres de familia se establece una justificación, encontrando en su narrativa la concepción de la función de la escuela como un lugar que no se puede limitar a impartir una serie de contenidos o conocimientos estandarizados; por cierto, ellos consideran dicha ocupación como parte de las funciones principales del centro educativo. También ocurre lo mismo con la formación axiológica de los hijos a partir de valores que, de manera general, son tenidos como verdaderos. La creencia sobre la buena convivencia estriba en el hecho de pensar que debe de haber cierta homogeneidad en las distintas prácticas individuales de los estudiantes dentro de la institución.

C. Coexistencia de diferentes realidades socioculturales.

En esta categoría, la investigación da cuenta de la coexistencia de diferentes realidades humanas al interior de la escuela y es que a pesar de buscar la uniformidad, siempre se devela la presencia de diferentes variables que influyen en las prácticas de convivencia de la institución educativa y que se originan en las relaciones que existen entre los individuos y el medio social. Por ejemplo, el lugar donde se encuentra ubicada la institución escolar (que caracteriza a la población desde unos marcos socioeconómicos y culturales específicos), los tipos de familias existentes en este contexto social en el cual se encuentran unidades familiares nucleares, de familia extensa, monoparentales; e, inclusive, niños que conviven con personas que no son familia directa, como padrinos. Otro factor que influye es el tipo de normas impartidas por los individuos adultos (miembros de las familias, padres, abuelos, tíos o hermanos mayores) y la forma de relación de los menores con los mayores que los rodean en otros ámbitos sociales, tal como lo plantea uno de los docentes:

P1. (...) “muy pocas veces tenemos la oportunidad de reconocer, que problemas traen los estudiantes de la casa y obviamente eso es algo que enmarca totalmente el parámetro de convivencia en cualquier ser humano. ¿Cómo me estoy sintiendo en mi casa? ¿Cómo me estoy sintiendo con mi papá? ¿Cómo me estoy sintiendo con mi mamá? ¿Cómo me están tratando mis compañeros de... y que conviven conmigo? ¿Cómo me tratan mis maestros?”

Estos factores son determinantes de los comportamientos y respuestas en diferentes situaciones, al grado de conformidad, inconformidad o flexibilidad con respecto de los valores o normas que presentan los modelos culturales dominantes. Por ejemplo, para algunas familias el que los niños estén tarde de la noche fuera de casa no presenta mayor dificultad, mientras que para otras sí. Por otra parte, con respecto de los docentes ocurre lo mismo, verbigracia, aspectos como la edad, la cercanía con la institución escolar, el grado de motivación con su trabajo, el compromiso con los estudiantes, el tiempo de experiencia, en fin; todos aquellos elementos que lleven a diferenciar las aspiraciones y las motivaciones sociales son concluyentes al momento de llevar las prácticas de convivencia en la institución. Esta situación es visible para los estudiantes cuando opinan sobre la ma-

nera que los profesores tienen de llevar las prácticas docentes. Por ejemplo, uno de los alumnos afirma que:

E.4. (...) “los docentes cuando van a enseñar algo si no es escribiendo es leyendo, pero digamos pocos hacen algo nuevo, digamos ir a averiguar la hipotenusa de algo, digamos que nos sacan a un parque, midan este palo ¿cuánto tiene de alto, de grosor?... otros, si no que es escribiendo, es haciendo tareas o solo eso... es solo escribir algo rutinario que siempre hacemos todos los días, pero pocos cambian ese estilo de... como para que uno aprenda mejor algo que a los estudiantes si les guste, o ya sea viendo una película, ya sea saliendo a parques. Así, los más viejitos... la verdad es que todos los días repiten lo mismo, pero no cambian”.

Otro de los estudiantes cuenta cómo se trabajan y se incentivan las prácticas de convivencia en las actividades realizadas por algunos de los docentes directores del proyecto de convivencia; al respecto refiere que:

E.3. (...) “nosotros hacíamos actividades y aprendíamos, y uno no se daba cuenta, un juego muy simple... a no, pero yo estoy compartiendo con fulanito, pero si a mí fulanito me caía mal, es una forma en que nosotros convivimos y muchas veces no nos damos cuenta... solo lo hacen y cuando ya se viene a explicar –no muchachos eso era empatía– decía el profe”.

De esta manera se plantea la posibilidad de establecer estrategias que generen o promuevan una reorganización de las prácticas tomadas como divergentes. En el colegio en el que se realizó la investigación se han implementado diversos proyectos que tienen como finalidad el desarrollo de centros de interés, que facilitan y motivan distintas iniciativas, fomentando con ello los buenos comportamientos desde otras perspectivas que involucren la participación de los estudiantes. Por esta razón hay alternativas de acción, de construcción de prácticas de convivencia, que promocionan modelos opcionales con nuevos roles de acción social al interior del colegio, que llevan a la resignificación de las prácticas convivenciales en el marco escolar. Ejemplo de ello son las actividades del proyecto de convivencia y ciudadanía adelantado por un grupo de docentes; que, a través de acciones alternas como la serigrafía, la fotografía, la lúdica, la música, han logrado permear el ambiente estrictamente disciplinante de los agentes de control

convencionales de la institución escolar, alentando con ello nuevas creencias y prácticas que orientan significativamente la convivencia del colegio. Al respecto, un estudiante comenta cómo él participa en un proyecto escolar con las prácticas de convivencia de la institución:

E.2. (...) “para eso está pues tengo entendido, nuestro colectivo JAK, que habla sobre eso, sobre cómo tratar nuestra convivencia, una sana convivencia con los demás respetando las diferencias. Lo de JAK es como... son objetos físicos, como lo es el estampado, la fotografía y sobre qué es la convivencia si, son cosas que se tratan dentro del colectivo JAK, son como situaciones en las que mostramos por medio del estampado cosas que nos pueden ayudar para nuestra convivencia, (...) ¿Qué porque hacíamos eso los sábados?... porque hay muchachos que los sábados se la pasan vagando, se la pasan haciendo cosas que nos son productivas, mientras tanto hay otros que sí hacen cosas que si son productivas, que se van a estudiar otras cosas o cosas así similares, entonces, escogíamos ese tipo de personas que no hacían nunca nada los sábados y les enseñamos eso del estampado, lo de la fotografía, les mostramos talleres, actividades como para que ellos se distrajeran desde el ámbito de lo social, de saber compartir, de saber liderar, de saber convivir”.

A partir de lo anterior es posible dilucidar que la vida escolar está permeada por un sinfín de creencias y prácticas que convergen en un mismo espacio social. Además, que a pesar de existir una contemplación cultural globalizadora de la convivencia, los marcos de vida social subjetiva hacen de este espacio un punto profuso de interpretaciones y reinterpretaciones de las creencias y prácticas. Cada mundo personal es el producto de una red interminable de correlaciones sociales que se entretajan a su vez con otras, lo que hace de los espacios de vida escolar lugares de reinstitucionalización de estas prácticas; y, por ende, de las mismas creencias. Así, lo instituido tiende a reestructurarse estableciendo nuevas maneras de pensar el mundo y de proceder en él.

IV. Conclusiones

El objetivo del estudio realizado se centró en comprender las creencias y prácticas que frente a la convivencia escolar tienen los diferentes actores de la comunidad educativa de la IED Marruecos y Molinos.

En el análisis de los resultados obtenidos se puede establecer que todos los miembros de la comunidad influyen y participan tanto de manera directa como indirecta en las prácticas de coexistencia que se generan en el colegio. Sin embargo, aunque la concepción que se tiene de 'convivencia escolar' valora especialmente el comportamiento que tienen los estudiantes dentro del colegio, es claro que ella está permeada, de manera significativa, por el contexto familiar y el contexto social en el que viven los alumnos, toda vez que se espera que en la escuela se dé continuidad a los procesos iniciados en la familia de origen, pues estos proporcionan a los estudiantes las herramientas que les ayudan a fortalecer su estructura psíquica que permite alcanzar adecuados procesos de adaptación al medio social interno y externo del colegio.

En este sentido, cuando las prácticas convivenciales son acordes con el marco de referencia determinado culturalmente; es decir, con lo que socialmente es aceptado como bueno y verdadero, la escuela espera que sus estudiantes alcancen el éxito personal y social. Para esto se tiene como expectativa que la socialización inicie en el hogar (lugar donde se aprenden las normas fundamentales de coexistencia) y prosiga en el colegio (lugar donde se deben de reafirmar). No obstante, en el proceso pueden presentarse circunstancias que no permitirían una relación funcional entre la escuela y la familia. En este caso la educación formal tiene un reto mayor ya que debe hacer que el individuo reevalúe sus creencias y prácticas convivenciales –aún en contra de las aprendidas en su familia–, para adaptarse al proceso de convivencia establecido.

Es así que las creencias se transforman en una especie de costumbres coercitivas que se manifiestan como reglamentos expresados o que son puestos de manifiesto por los entes de control de convivencia fijados en la institución. Nos referimos a las coordinaciones, al comité de convivencia y a los docentes; quienes, a través de las diversas prácticas de disciplina, establecen las pautas a seguir, planteando sanciones o estímulos a los comportamientos de los estudiantes. De esta forma se espera conducir la actuación estudiantil por medio de la apropiación de estas representaciones; que, al ser interiorizadas por parte de los educandos, logran que las acciones de los individuos sean acordes con los cánones establecidos en la institución, situación que se entiende como “una buena convivencia” y que en cierta forma permite ejercer y mantener el control social.

Ferrer (1995) explica cómo este control social es justificado en el interior de las instituciones escolares con la necesidad de dar resultados eficaces. Esto es que “los buenos resultados de una escuela están asociados a diferentes factores (...). Entre otros factores, está el hecho de tener que rendir cuentas ante alguien” (p. 179), ya que al ser la escuela una institución social, el comportamiento no debe dejarse al albedrío. Este debe ser objeto de control, de supervisión por parte de alguien, situación que mejoraría las acciones dentro de las escuelas. En otras palabras, generaría una mejor convivencia. Esto permitiría evidenciar cómo las creencias justifican que la escuela sea un campo de prácticas de adoctrinamiento y control.

Pero las prácticas no deben reducirse simplemente al hecho de la disciplina y del control institucional, a pesar que se encuentran inmersas en ello; pues, la experiencia de la convivencia en el colegio es el producto de la compatibilidad que se genera por la conjugación de diferentes realidades humanas. Ahora bien, hemos de reconocer que, a pesar que se establecen unas normas estandarizadas que procuran una unidad disciplinar de control, debe identificarse la existencia de otras variables que intervienen en las prácticas de la convivencia escolar. Estas se originan en el paralelismo en el que se enfrenta a los estudiantes. Por un lado, está su entorno escolar, el medio social en el que viven; y, por otro, la cultura desarrollada en el interior de su realidad familiar. Es así que influyen factores como el tipo de familia y la realidad socioeconómica, el grado de escolaridad de las personas de su entorno, el nivel de flexibilidad con respecto de los valores o normas que presentan los modelos culturales con los que convive, la influencia de los medios de comunicación, las dinámicas barriales enmarcadas en la convivencia vecinal; en fin, todos aquellos factores que determinan tanto su realidad social y material concreta como las características biológicas particulares de edad y de género. Todo ello, conjugado con los rasgos de la personalidad, demarca en cada persona unas aspiraciones, anhelos, formas de pensar y actuar específicas que definen, en lo particular, sus imaginarios con respecto de la convivencia escolar.

Por otro lado, es también evidente que las relaciones que construyen los estudiantes con los docentes son determinantes para definir sus prácticas. Por tal motivo, también es un factor de influencia la forma de ser del maestro y el cómo se construyen los ámbitos escolares con sus educandos, que

también se determina por un sin número de variables sociales y personales específicas.

Ahora bien, si se analizan las interpretaciones que parten de cada uno de los actores involucrados en el estudio, se puede colegir que para los docentes la convivencia involucra la limitación de los actos a ciertos roles específicos y a la motivación de determinadas prácticas a través del control de las acciones de los estudiantes, de los docentes y de los padres de familia. En este aspecto, debe tenerse claro que las expectativas del profesor son las que delimitan y le dan sentido a esa norma. De esta manera, las acciones de los maestros están orientadas por la búsqueda de generar un ambiente, una disposición, unas tendencias que tengan como respuesta en los estudiantes la conformidad o aceptación de la norma, además de la interiorización y definición de modelos o roles sociales. Las acciones que durante la práctica docente se desarrollan, buscan que los discípulos fortalezcan su estructura psíquica, de tal manera que su personalidad sea acorde y funcional con los modelos sociales establecidos. Los profesores deben entonces buscar que sus prácticas pedagógicas sean innovadoras y llamativas, teniendo como intención el captar la atención de los estudiantes. La realización de esto tendría como resultado mejorar la convivencia, al afianzar el respeto, la tolerancia y las buenas costumbres entre discentes y educadores.

Por otro lado la familia, considerada el agente socializador primario encargado de la formación humana (Rocher, 1990), ha relegado muchas de sus funciones principales a la escuela; a tal punto, que en algunas ocasiones ha llegado a remplazarla. Esta postura es compartida por varios autores y diversas investigaciones concuerdan con lo dicho. La escuela ha adquirido un sentido formador de valores y prácticas sociales sin precedentes en la actualidad (García Bacete, 2003). Se manifiesta, por parte de los padres de familia, una importante confianza en la labor realizada por el plantel educativo, pues se considera a los docentes legítimos representantes de la autoridad; además, se les cuestionan o se les valoran sus prácticas, al ver en ellos un ejemplo y un modelo de los educandos que tienen a cargo.

La familia y la escuela se han convertido en dos caras de una misma moneda. Por esta razón es necesario que inicie en ambas un diálogo de saberes que involucre a todos sus miembros, con el fin de lograr la par-

ticipación de todos en la formación de individuos responsables, activos y participativos dentro de su comunidad. Para ello es necesario crear nuevas formas de trabajo escolar para la construcción de buenas relaciones y de buenas prácticas de la convivencia, que lleven a la resignificación de las creencias, con la intención de democratizar los espacios escolares y permitir cada vez más la contribución de la diferencia; que, en algunas ocasiones, se queda corta frente a la necesidad de homogeneización gestada en la escuela en el momento de aplicar y hacer cumplir la norma.

Al respecto de lo dicho, es importante reconocer que la escuela se convierte en un lugar privilegiado y decisorio en el proceso de socialización, al tener responsabilidad de ser continuador del proceso iniciado en la familia. Sin embargo, la tarea no es nada fácil, debido a que también tiene la responsabilidad de armonizar el proceso socializador de los diferentes contextos familiares que allí confluyen, donde algunos están en sincronía con las normas de convivencia establecidas por la institución, pero otros son divergentes; o, incluso, pueden ir en contravía de las planteadas institucionalmente. De allí que las instituciones educativas deben promover acciones que, aunque se impartan para la comunidad educativa en general, puedan también ser dinamizadoras de procesos individuales de apropiación de nuevas o mejores prácticas de convivencia por parte de los estudiantes, incentivando así el desarrollo individual a partir del reconocimiento subjetivo de cada uno.

En este marco de ideas, tanto las creencias como las prácticas sobre la convivencia muestran características propias de un sistema social (Rocher, 1990), directamente interrelacionadas las unas con las otras y que actúan dialécticamente como unidades que están impedidas de funcionar de manera individual. Esto quiere decir, que es imposible abordar las creencias y las prácticas sin tener en cuenta la narrativa de sus participantes y que es necesario tener claro que cada colaborador responde a expectativas propias; que, aunque hagan parte de un conglomerado cultural dominante, son el fruto de un contexto y un proceso histórico independiente, en donde confluyen dos instituciones socializadoras de vital importancia para la formación humana: la familia y la escuela.

Ahora bien, cuando la familia y la escuela se convierten en unidades relacionadas, de esta forma inicia una dialéctica que lleva a pensar la segunda como algo funcional para la primera, cuando se concibe como la continuación de la socialización iniciada en el hogar y como un elemento de crecimiento y promoción social, tal y como refieren los padres de familia. En efecto, si el éxito social se logra el proceso ha triunfado, pero si el éxito no se logra, es porque la escuela ha fallado. Por otro lado, y de igual manera, se concibe a la familia como algo funcional para la escuela, como afirman los docentes, ya que, cuando las técnicas de constreñimiento o coacción no logran producir la conformidad de los estudiantes a las normas establecidas y las actitudes desviantes o variantes, se genera cierto caos disciplinar. Se dice entonces que es en el hogar donde se está fallando pues es allí donde no se ha logrado el desarrollo de los hábitos básicos de comportamiento social, como responsabilidad, higiene, disciplina, entre otros, que permiten a los educandos actuar de acuerdo con las normas establecidas en los manuales de convivencia, en la teoría y en el comportamiento cotidiano del aula, en la práctica en sí.

Finalmente, puede afirmarse que la convivencia escolar es la construcción de una serie de prácticas gestadas como creencias por parte de los distintos grupos humanos que confluyen como comunidad escolar: estudiantes, docentes y padres de familia. Asimismo, las certidumbres son construcciones sociales de tipo dialéctico, producidas en el marco de las relaciones que se dan entre los distintos miembros de la comunidad educativa; y, que fundamentan, dan soporte y significado a las prácticas convivenciales en la institución escolar, al modelarlas de manera dinámica, según las interrelaciones sociales existentes entre los actores en juego durante el ejercicio práctico de la realidad cotidiana de la escuela y de su influencia social. De esta manera es posible afirmar que las creencias y las prácticas de convivencia son inseparables de la vida familiar, de la vida en la escuela y de las interrelaciones que en ellas se den. Por otro lado, la investigación queda abierta a nuevas indagaciones que aporten y nutran el debate, facilitando con ello el desarrollo de nuevas perspectivas de análisis que conduzcan, desde la academia, a la construcción de nuevos saberes, a una apertura de trabajo común en pro del mejoramiento de las condiciones del entorno escolar.

Referencias

- Arón, A., y Milic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Barajas, L. C. (2016). Prácticas sociales y cuerpos recuperados: reconfigurar lo propio para sobrevivir . *Nómadas*, 45, 253-262. doi: 10.30578/nomadas.n45a16
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: VISOR.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Ferrer, F. (1995). El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista Española de educación comparada*, 1, 177-203.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela - familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*. 26(4), 425-437. doi: 10.1174/021037003322553824
- García Hodgson, H. (2005). *Foucault, Deleuze, Lacan. Una política del discurso*. Buenos Aires: Quadrata.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M., y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ*, 16(3), 383-410. doi: 10.5294/edu.2013.16.3.1
- Marías, J. (1996). *Persona*. Madrid: Alianza editorial.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Georgia: Georgia State University, Center for Research on School safety, school climate and class room management.

- Martín, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 199-221.
- Maturana, G., Pesca, A., Urrego, Á., y Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tra colegios publicos de Bogotá D.C.* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/420>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultural. *Perspectivas*, 22(1), 52-69.
- Montes, J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 38, 332-335.
- Morgan, D. (1988). *Los grupos de discusión como la investigación cualitativa*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Perales, C., Bazdresch, Á., y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del Discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.