

PARTICIPACION ESTUDIANTIL Y CONVIVENCIA ESCOLAR: un reto para las
Instituciones educativas.

Senia María Acosta Bravo
Yisseth Pahola Dávila Gómez

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Directora

Edna Patricia López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Línea de investigación Desarrollo Social y Comunitario

2019

Agradecimientos

Senia María Acosta Bravo

Agradezco a Dios por permitirme iniciar y terminar este proceso de formación que aunque no fue fácil, siempre encontré en él la fuerza para creer que sí era posible.

A mis padres e hija, por haber entendido que en todo este tiempo, mi ausencia se debía a una etapa de crecimiento personal, profesional y humano.

A mi cómplice, amigo, compañero sentimental, crítico, quien creyó en mí desde el inicio de esta preciosa aventura y me acompañó incondicionalmente hasta el final.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE, por brindar este espacio de formación profesional y personal.

A los jóvenes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, que con sus aportes le dieron vida a esta iniciativa para convertirla en una valiosa investigación.

A las profesoras Edna Patricia López y Juanita Alford, quienes, con sus aportes, conocimientos y experiencias, guiaron este proceso de manera entregada y profesional.

Yisseth Dávila Gómez

En primer lugar, quiero darle gracias a Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia, a mis padres Martha y Alberto por su apoyo incondicional en este proceso. A mis hermanas y amigos por estar conmigo en los momentos de debilidad, agradezco a mi

compañera de tesis y su esposo por su comprensión y hacer de su casa mi segundo hogar. También quiero agradecer enormemente a las profesoras Juanita y Edna, por el tiempo y la dedicación para guiar este proyecto. Finalmente, agradezco a los miembros de la institución educativa que participaron en el proyecto y permitieron la recolección de la información. A todos muchas gracias.

Dedicatoria

Dedico este logro a Dios primeramente.

A mi hija Vanessa, ese ser maravilloso al que siempre he querido enseñarle con el ejemplo, el valor que tienen los sueños y la importancia del esfuerzo y la dedicación para alcanzar lo que anhelamos.

A Paola, otra hija que Dios puso en mi camino para apoyarnos incondicionalmente en todo.

A mis padres, porque sé que cada uno de mis logros representa una alegría inmensa para ellos.

A Luis Fernando, el compañero de mil batallas y aventuras que la vida cruzó en mi camino.

Senia María Acosta

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 9	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Participación estudiantil y Convivencia escolar: Un reto para las instituciones educativas.
Autor(es)	Acosta Bravo, Senia María; Dávila Gómez, Yisseth Pahola.
Director	Lopez, Edna Patricia.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 203 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	Participación, Construcción de acuerdos, Convivencia, Escuela, actores educativos.

2. Descripción
<p>Tesis de grado vinculada a la Línea de Desarrollo Social y Comunitario, tiene como objetivo comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez en la construcción de acuerdos para la convivencia, para ello, se buscó indagar desde sus voces y a partir de esa información, identificar posibles barreras para la promoción de la participación en la construcción de acuerdos, así como algunas estrategias para la tramitación de los conflictos en la institución. Se sustenta en referentes conceptuales como el de Hart, Trilla y Novella, entre otros, quienes consideran la participación como un derecho que tienen todos los sujetos y el cual se puede ejercer en espacios o ambientes propicios para ello. Esta investigación se realizó desde la hermenéutica, con una mirada Ontológica Política y la recolección de la información se hizo mediante un grupo focal y</p>

entrevistas semi estructuradas.

3. Fuentes

- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213.
- Alvarado, S. V., & Echavarría Grajales, C. V. (2006). *La participación: una mirada desde la niñez y la juventud. El caso del programa niños, niñas constructores de paz del CINDE y la Universidad de Manizales en Colombia.*
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Álvarez Núñez, Q. (2001). *La crisis de la participación en las instituciones escolares: causas y consecuencias.*
- Arias Rodríguez, G. M., & Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora.*
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). *Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). *Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar.* Revista de psicología (Santiago), 25(2), 01-18.
- Beane, M., & Apple, M. (2002). Escuelas democráticas. *Madrid. Morata.*
- Berger, P. (1968). LUCKMAN. La construcción social de la realidad. *Buenos Aires: Amorrortu.*
- Berger, P. (2003). Luckmann. T. (1966) La construcción social de la realidad: un tratado en la sociología del conocimiento. *Garden City, NY: Primer Ancla.*
- Blanco, R. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Santiago de Chile: UNESCO.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1991). Diccionario de política (Vol. 2). Siglo xxi.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos. *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*, 3, 77-103.
- Builes, L., & Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620.* Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Extensión.

- CAMPOS, M. F. (2013). Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar.
- Cárdenas, D. V. (2014). *La ciudadanía Juvenil y los mecanismos de participación en Jóvenes*. Verba Iuris, (31), 115-134.
- Castro Robles, C., García González, A. E., & Vergara Carreño, J. (2016). *Solución de conflictos en el aula: propuesta desde perspectiva de los estudiantes* (Master's thesis).
- Cervantes, A. O., & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Cogua, A., Javier, W., Guevara Rincón, C. C., & Niño Pico, J. G. A. (2016). Contribuciones del pacto de convivencia a la formación humanista de los estudiantes de ciclo cinco de la IED Gran Colombiano.
- Colbert, V. (1999). Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 107-135.
- Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: *código de la infancia y la adolescencia*. Ministerio de Protección Social.
- Congreso de la República. (1 de Marzo de 2018). Ley 1885 de 2018. Ley estatutaria de Juventud - Modificación de la Ley 1622 de 2013. Bogotá. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201885%20DEL%2001%20DE%20MARZO%20DE%202018.pdf>
- Constitución Política de Colombia de julio 20 de 1991. *Bogotá. República de Colombia*.
- Cubides, H. J. (2001). *Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela*. Nómadas, (15), 10-23.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Documento de discusión elaborado por Save the Children Suecia. Lima: Save the Children Suecia
- Delgado Fernández, M. I. (2016). *Género y participación en el gobierno escolar de las y los estudiantes de los grados 10 y 11 de la institución educativa La Merced del municipio de Mosquera*.
- Domínguez, D., Montero, A., Hernández, R., Ferrer, R., Lucas, B., & Goya, I. (2003). *Participar también es cosa de niños* guía didáctica para el profesorado.
- Duque, P. C. (2005). *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones*

educativas. WK Educación.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización* (Vol. 2). sígueme.

Echavarría Grajales, C. V. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.

Enguita, M. F. (1990). *La escuela a examen*. Universidad Complutense de Madrid.

Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Fundación Antonio Restrepo Barco.

Fallers, L. A. (1968). El concepto de "autoridad tradicional" en Max Weber. *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 459-477.

Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 11, n. 12, pp. 7-19.

Grande, M. J. C. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.

Guendel González, L. (2002). Políticas públicas y derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(97).

Guerra, M. Á. S. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga. Retomando de:*
http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf.

Guerra, M. Á. S. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga. Retomando de:* http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf.

Guerra, M. Á. S. (2003). *Aprender a convivir en la escuela* (Vol. 11). Ediciones AKAL.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

- Herranz, P. J. M. (2014). *La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa. Avances en supervisión educativa*, (21).
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. *Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)*.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 22(2).
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*, 2ª.
- Jares, X. (1993). Conflicto y organización escolar. In *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo (1993)*, p 549-558. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*.
- Jares, X. R. (2002). *Aprender a convivir*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (44), 79-92.
- Jomtien, T. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, consultado el, 9.
- Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*.
- Ley 115 de febrero 1 de 1994. *Ley General de Educación*. Bogotá. República de Colombia.
- Ley 12 de 22 de enero de 1991. *Convención internacional sobre los derechos del niño*. Congreso de Colombia. Bogotá. República de Colombia. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf
- LEY 1448 de junio 10 de 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá. República de Colombia.
- LEY 1620 del 15 de marzo de 2013. *"Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"* Bogotá. República de Colombia.
- Ley 1622 de abril 29 de 2013. *Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y*

se dictan otras disposiciones. Bogotá. República de Colombia.

- Maroto, J. L. S. F. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar (Vol. 129)*. Ministerio de Educación.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- Martínez Cornejo, L. M., & Tarea, A. D. P. E. (2016). *La participación estudiantil una estrategia de formación ciudadana: experiencias en cuatro colegios de Ayacucho*.
- Maturana, H., & Vignolo, C. (2005). *Conversando sobre educación. Documento de Trabajo*, (22).
- Mella Valenzuela, O. (2000). Grupos focales (focus groups): Técnica de investigación cualitativa.
- MEN (2011). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía N°. 6. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Morell, I. A., Cifre-Mas, J., Serra, M. G., Berñe, M. A. L., Garcia, T. M., Pigem, E. N., ... & Bernet, J. T. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía (Vol. 43)*. Grao.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 77-93.
- ONU, A. G. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- Osorio Quintero, N., Granada Trujillo, L. A., & Escobar, M. M. (2016). *Fortalecimiento de la Democracia y la Participación Juvenil en el Instituto de Educación Continuada para adultos Confamiliares (Master's thesis)*.
- Parra, M. P. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 26-36.
- Peña Figueroa, P. P., Sánchez Prada, J., Ramírez Sánchez, J., & Menjura Escobar, M. I. (2017). *LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. ENTRE EL DEBER SER Y LA REALIDAD*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13(1).

- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2017). *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana*. Revista mexicana de investigación educativa, 22(72), 179-207.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos: rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Ediciones desde abajo.)
- Rayo, J. T. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52971>
- Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?_noredirect=1
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma. Buenos Aires.
- Robles Carrillo, E. (2017). *La participación, un aprendizaje que favorece la escuela*.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Barcelona, ediciones Aljibe.
- Ruiz, R. O. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela*. Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, (4), 50-54.
- Sáenz Giraldo, D. M., & Soto Gómez, C. L. (2016). *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Bogotá DC y en World Vision Colombia-Montería (Master's thesis)*.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Mexico.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela*. Rev. Kikiriki, (55-56), 105-116.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Sarramona López, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). *Participación y calidad de la educación. Aula abierta*.
- Shaw, E. (1999). *A guide to the qualitative research process: evidence from a small firm*

study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70.

Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Nicaragua: CESESMA. Recuperado de:

http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf.

Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Nicaragua: CESESMA. Recuperado de:

http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf.

Silva, P. A. Participación en las escuelas: Una mirada desde la experiencia estudiantil.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.

Skliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Noveduc Libros.

sobre Infancia, O. (2006). Colombia: en deuda con su infancia.

Southwell, M. (2013). Conflictos, convivencia y democracia en la escuela. *Revista El Monitor*.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (2009). ¿ *Se puede enseñar la participación?* ¿ *Se puede enseñar la democracia?* *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.

Tonucci, F. (2012). Educar y orientar con ojos de niño. In *Conferencia de Clausura del VI Encuentro Estatal de Orientación: Innovación y Buenas Prácticas*.

Trilla, J., & Novella Cámara, A. M. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2001, num. 26, p. 137-164.

Trilla, J., & Novella, A. M. (2011). Participación y formación para la ciudadanía. Los consejos infantiles. *Revista de Educación*.

Tuvilla Rayo, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*.

Unicef. (2013). Superando el adultocentrismo. *Serie Participación Adolescente Ahora*, Cuadernillo, 4.

Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 12, 153-167.

Velásquez, F., & González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* (pp. 10-11). Bogotá: Fundación Corona.

Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista iberoamericana de educación*, 43(3), 1-6.

4. Contenidos

La presente investigación busca comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez en la construcción de acuerdos para la convivencia. Es de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico desde una mirada ontológica política.

Este informe, se presenta en cinco capítulos. El primero aborda la identificación de la investigación, allí se da cuenta del rastreo documental que se hizo con respecto al tema, la justificación, la descripción del problema junto a la pregunta que orienta este estudio y los objetivos correspondientes al mismo.

El segundo capítulo trata del diseño metodológico empleado durante el proceso de investigación, se caracteriza la población y muestra que se ha tenido en cuenta, también se definen los instrumentos de recolección de la información y finalmente se explica el proceso por medio del cual se hace el análisis e interpretación de dicha información.

El tercer capítulo corresponde al marco teórico desde las categorías de, participación, construcción de acuerdos, convivencia y relaciones de poder, la cual se constituye como categoría emergente durante el estudio. La participación es vista desde el enfoque basado en derechos, las competencias ciudadanas y el sistema de convivencia escolar. Por otra parte la convivencia, es analizada desde la construcción de acuerdos, y el compromiso de la escuela en formar sujetos políticos, proceso en el que emergen algunas relaciones de poder.

El cuarto capítulo da cuenta del análisis e interpretación que se realizó de la información suministrada por estudiantes, directivos y docentes. Finalmente el quinto capítulo, contiene las conclusiones y los hallazgos que deja esta investigación.

5. Metodología

El desarrollo de la tesis se dio en el marco de una investigación cualitativa a través del enfoque

Hermenéutico, desde una mirada Ontológica Política. Por ello, la información se recolectó indagando por medio de las voces de estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, para lo cual se utilizó instrumentos como el grupo focal con estudiantes y entrevistas semi estructuradas con docentes y directivos.

Así mismo, el desarrollo del análisis de la información se dio a partir del proceso de categorización y triangulación, desde cuatro categorías principales: participación, convivencia,

construcción de acuerdos y relaciones de poder. Finalmente, se elaboró el informe final que da cuenta de cada objetivo planteado, las conclusiones y los hallazgos propios del caso estudiado.

6. Conclusiones

La participación en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en asuntos como la construcción de acuerdos para la convivencia ha sido limitada y marcada por una organización jerárquica en la que los adultos planean, deciden, ordenan, informan y establecen lo que a su juicio es adecuado para toda la comunidad educativa.

La percepción de participación que tienen los diferentes actores de la institución educativa se reduce a actos como asistir, colaborar, cumplir tareas asignadas, obedecer, votar en las elecciones de gobierno escolar, o simplemente responder acertadamente en el desarrollo de las clases. De igual forma, los jóvenes de la institución educativa, tienen conocimiento de su derecho a participar pero se abstienen a reclamarlo por temor a las represalias o sanciones que les puede generar esa acción.

Los docentes y directivos docentes, siguen fomentando desde su práctica pedagógica y relacional, unas relaciones de poder y la creación de un currículo oculto. La construcción de acuerdos para la convivencia en la institución, no es un proceso constante y ha perdido vigencia. La convivencia en la institución es entendida por estudiantes, docentes y directivos, como ese conjunto de relaciones que se tejen con el otro al compartir un mismo espacio físico y que se enmarca en la ausencia o presencia de conflictos.

La escuela como institución de formación, sigue basada en unos parámetros conservadores en los que se persigue la uniformidad en todos los aspectos y además, hace las veces de filtro social, mediante el cual los que no cumplen con los criterios de estandarización, son estigmatizados, sancionados y hasta expulsados del sistema educativo.

Elaborado por:	Senia María, Acosta Bravo; Yiseth Pahola, Davila Gomez		
Revisado por:	Edna Patricia, López		
Fecha de elaboración del Resumen:	16	12	2019

Contenido

INTRODUCCIÓN	20
1.1. Antecedentes	22

1.2.	Justificación	41
1.3.	Tema de investigación	46
1.4.	Problema y pregunta de investigación	47
1.5.	Objetivos	51
1.5.1.	General	51
1.5.2.	Específicos	51
2.2.	Aproximación al concepto de participación	60
2.2.1.	La participación desde el enfoque basado en derechos: Una política nacional	60
2.2.2.	Enfoques diversos sobre la participación	73
2.3.	Participación y construcción de convivencia	79
2.3.1.	Convivencia: un reto que cambia en las instituciones educativas	80
2.3.2.	La escuela: una comunidad que tiene el propósito de formar sujetos políticos.	84
3.	Presentación de resultados, interpretación y análisis de la información	94
3.1.	De los estudiantes	94
3.1.1.	Categoría participación	94
3.1.1.1.	Perspectivas o ideas de participación	94
3.1.1.2.	Espacios de participación	100
3.1.1.3.	Barreras o limitantes para la participación	104
3.1.1.4.	A manera de conclusión de la categoría	109
3.1.2.	Categoría de Convivencia	110
3.1.2.1.	Construcciones de relacionales para la convivencia	110
3.1.2.2.	Alteridad	116
3.1.2.3.	Factores que afectan la convivencia.	119
3.1.2.4.	Estrategias para la transformación de los conflictos	125
3.1.2.5.	Conclusión de la categoría- convivencia	131
3.1.3.	Construcción de acuerdos para la convivencia	133
3.1.3.1.	Perspectiva de las normas	133
3.1.3.2.	Toma de decisiones	137
3.1.3.3.	A manera de conclusión de la categoría	140
3.1.4.	Categoría- relaciones de poder	141
3.1.4.1.	Subordinación	141
3.1.4.2.	Autoridad	145

3.1.5.	A manera de conclusión del capítulo	149
3.2.	Análisis de información de directivos	150
4.2.1.	Categoría participación	151
4.2.1.1.	Perspectiva de la participación	151
4.2.1.2.	Espacios de participación	154
4.2.1.3.	Limitantes para la participación	158
4.2.1.4.	Participación como resistencia	160
4.2.1.5.	A manera de conclusión de la categoría	162
4.2.2.	Categoría, Construcción de acuerdos para la convivencia	163
4.2.2.1.	Acuerdos institucionales y la forma en que fueron elaborados	164
4.2.2.2.	Toma de decisiones	169
4.2.2.3.	Conclusión de la categoría	171
4.2.3.	Convivencia	172
4.2.3.1.	Construcciones relacionales	172
4.2.3.2.	Situaciones que afectan la convivencia	175
4.2.3.3.	Transformación de conflictos	178
4.2.3.4.	A manera de conclusión de la categoría	180
4.3.	Docentes	181
4.3.1.	Participación	181
4.3.1.1.	Perspectivas de participación	182
4.3.1.2.	Espacios de participación	183
4.3.1.3.	Conclusión de la categoría	184
4.3.2.	Construcción de acuerdos	186
4.3.2.1.	Acuerdos existentes, forma de elaboración y toma de decisiones	186
4.3.2.2.	Manual de convivencia escolar	188
4.3.2.3.	A manera de conclusión de la categoría- Construcción de acuerdos	189
4.3.3.	Convivencia	190
4.3.3.1.	Percepción de convivencia	190
4.3.3.2.	Situaciones que afectan la convivencia	192
4.3.3.3.	Transformación de los conflictos	194
4.3.3.4.	Conclusión de la categoría	197
5.	Hallazgos y conclusiones	199

5.1. Hallazgos	199
5.2. Conclusiones	202
Referencias	205
Anexos	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

La presente investigación busca comprender como han participado los diferentes actores de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez en la construcción de acuerdos para la convivencia. Es de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico desde una mirada ontológica política. La información se obtuvo mediante un grupo focal con estudiantes, y entrevistas semi estructuradas con docentes y directivos. En ella se analizaron las categorías, participación, construcción de acuerdos, convivencia, y relaciones de poder. Esta última emerge de la observación de las situaciones al interior de la institución educativa.

Al culminar el estudio se puede concluir que, la participación ha sido limitada para involucrarse en asuntos como la toma de decisiones. Además la idea que tienen los diferentes actores de la institución sobre participación es simple y como resultado de ello se presentan diversas tensiones entre ellos, las cuales afectan la convivencia.

Este trabajo también incluye algunos referentes sobre los procesos de participación de la comunidad escolar en el establecimiento de acuerdos para la convivencia pacífica; ventajas de promover la participación en instituciones educativas para fomentar prácticas que beneficien la convivencia pacífica; acciones presentadas para obstaculizar la participación comunitaria y el gobierno escolar.

Palabras claves: Participación, Construcción de acuerdos, Convivencia, Escuela, Actores educativos.

Summary

This research seeks to understand how the community at Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez has participated in the establishment of agreements for peaceful coexistence. This enquiry is qualitative type with a hermeneutical approach from a political-ontological perspective. The information presented in this work was obtained from a focus group of students, and semi-structured interviews with teachers and the administrative staff. In it, there were analyzed the following categories: participation agreements for peaceful coexistence and power relationships, this one emerge from the observation of the situation within the educational institution.

From this research can be concluded that, the few agreements that exists for the establishment of peaceful coexistence in the school are not the result of the equitable participation of its community; that peaceful coexistence is affected by the lack of participatory and inclusive spaces; it is also evident the low credibility and null functionality of the school governance.

This work also includes some referents on the participation processes of the school community in the establishment of agreements for peaceful coexistence; advantages of promoting participation in educational institutions in order to encourage practices that benefit peaceful coexistence; actions presented to hinder community participation and school governance.

Keywords: participation, establishment of agreements, peaceful coexistence, school community.

INTRODUCCIÓN

La participación en la escuela debe ser uno de sus principios básicos, permeando todos los procesos de formación con el fin de contribuir en el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias para la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo, la toma de decisiones, la expresión de emociones y el manejo de estas en cada establecimiento educativo.

La participación en el ámbito educativo permite la construcción de acuerdos de forma consensuada, lo cual enriquece la experiencia escolar en cuanto a convivencia entre los diferentes miembros que conforman una institución. Visto de esta manera, las relaciones con el otro se tejen de forma pacífica, si todos se involucran en los asuntos que les afecta como comunidad.

Esta investigación pretendió comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez del municipio de La Apartada, departamento de Córdoba, en la construcción de acuerdos para la convivencia. De esta manera, contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar mediante la promoción de prácticas pedagógicas democráticas.

Este informe, se presenta en cinco capítulos. El primero aborda la identificación de la investigación, allí se da cuenta del rastreo documental que se hizo con respecto al tema, la justificación, la descripción del problema junto a la pregunta que orienta este estudio y los objetivos correspondientes al mismo.

El segundo capítulo trata del diseño metodológico empleado durante el proceso de investigación. La presente se aborda desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, pero además se ha tenido en cuenta una apuesta epistémica como lo es la ontológica política, ya que son los propios estudiantes, docentes y directivos desde sus voces, los que han expuesto las realidades que se viven en cuanto a participación, construcción de acuerdos y la forma en que estos inciden en la convivencia. Siendo ellos los que reconocen que estos procesos muestran debilidad en la práctica institucional, por lo que se atreven a manifestar algunas propuestas para el fortalecimiento de ellos.

Además, se caracteriza la población muestra que se ha tenido en cuenta la cual corresponde a estudiantes de 8° y 9°, docentes y directivos de la institución. También se definen los instrumentos de recolección de la información utilizados tales como lo fueron el grupo focal y las entrevistas semi estructuradas, finalmente se explica el proceso por medio del cual se hace el análisis e interpretación de dicha información.

El tercer capítulo corresponde al marco teórico desde las categorías de, participación, construcción de acuerdos, convivencia y relaciones de poder, la cual se constituye como categoría emergente durante el estudio. La participación es vista desde el enfoque basado en derechos, las competencias ciudadanas y el sistema de convivencia escolar. Por otra parte la convivencia, es analizada desde la construcción de acuerdos, y el compromiso de la escuela en formar sujetos políticos, proceso en el que emergen algunas relaciones de poder.

El cuarto capítulo da cuenta del análisis e interpretación que se realizó de la información suministrada por estudiantes, directivos y docentes. Finalmente el quinto capítulo, contiene las conclusiones y los hallazgos que deja esta investigación.

1. Identificación de la investigación

1.1. Antecedentes

La revisión de antecedentes que se ha realizado para la presente investigación se centra en aspectos como: la relación entre convivencia y participación, la participación en los procesos escolares y la incidencia de los mismos en la construcción de acuerdos para la convivencia, las ventajas que tiene el hecho de promover la participación en los centros escolares frente a prácticas que inciden en la convivencia, las barreras que se presentan la participación en las instituciones educativas y su relación con el gobierno escolar, entre otros.

Frente a la relación que tiene la participación y la construcción de convivencia, se cuenta con algunas investigaciones tanto en el ámbito internacional como nacional, que coinciden en algunos de sus hallazgos.

En el campo internacional, se aborda una investigación realizada en Chile, por (Ascorra, López y Urbina, 2016), titulada “*Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar*” en la que se analiza, a partir de cuatro instituciones educativas con estudiantes de secundaria, qué favorece la construcción de una buena convivencia y qué aspectos dificultan estos procesos. Los investigadores encontraron que las voces de los estudiantes no son tenidas en cuenta, dicha situación se debe a la organización jerárquica de la escuela y su modelo adulto céntrico. Los temas abordados en dicho estudio fueron los espacios de participación y el significado que le dan los estudiantes a la participación en el ámbito escolar. Así mismo agregan, que las instituciones que presentan una alta calidad de convivencia, se caracterizan por generar condiciones de

participación democrática en sus procesos escolares. Concluyen que la participación de los estudiantes es limitada, tutelada e instrumentalmente dirigida por las personas adultas.

En esta misma línea, se analiza un estudio etnográfico realizado por Algara (2016), en México, titulado “*Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria*” centrado en las prácticas democráticas que se llevan a cabo en el aula y en la escuela. Después de un proceso de observación diaria a alumnos, padres y docentes, los autores encontraron que algunos padres responsabilizan a los docentes de las actitudes y conductas de sus hijos porque no les saben enseñar. También visibilizaron la poca o nula funcionalidad de los acuerdos para la convivencia, debido a que, según la investigación, el reglamento es elaborado por el director quien lo entrega a docentes y padres para que lo firmen, pero después de ser usado como requisito de inscripción no vuelve a ser tenido en cuenta, ya que no ha sido elaborado de forma conjunta, hecho que provoca una serie de tensiones entre los integrantes de la institución educativa. En voz de uno de los directores, entrevistado en esta investigación, se reconoció que entre más rígidas son las reglas, se genera más violencia, por ello se decidió llegar a acuerdos con los padres y estudiantes como forma de transformar los conflictos y propiciar un mejor clima escolar en la institución.

De acuerdo con los referentes teóricos tenidos en cuenta en las investigaciones antes mencionadas, se amplía la concepción de participación que tienen algunos autores. Así, Hart (1993), percibe este acto como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5). Al mismo tiempo, se cita lo planteado por (Sánchez, 1998, citado por Santos Guerra 1999), quien considera que “la participación es un derecho que tienen todos los sujetos, una necesidad y un principio

incuestionable que debe estar presente en los procesos educativos” (p. 7). Desde estas perspectivas, la participación en la escuela no debe ser un acto aislado, ocasional ni fragmentado, pues, el hecho de ser procesual permite generar reflexiones diversas en el ser y quehacer de las instituciones educativas.

Ahora bien, en el ámbito nacional se aborda esta relación entre participación y convivencia, resaltando el papel de los niños, las niñas y las juventudes como sujetos políticos. En este sentido, Castro, García y Vergara (2016), interpretaron mediante un estudio hermenéutico, las interacciones que se daban en el aula de clases de una escuela, y las manifestaciones de conflicto, que en su mayoría eran dadas por desacuerdos, desafíos y provocaciones, los cuales eran solucionados entre los niños, peleando. Retomando lo dicho por los estudiantes, señalan que muchos de los procesos de formación no son concertados, ni realizados desde sus necesidades e inquietudes.

Otro de los conflictos identificados en este estudio fue la rivalidad entre grupos de amigos que por alguna diferencia se provocaban hasta crear un conflicto. También evidenciaron que los roles, los prejuicios, las jerarquías y los estereotipos juegan un papel importante en las relaciones que se tejen al interior de la escuela. También encontraron que algunas de las estrategias que proponen los mismos estudiantes para mejorar su convivencia son el diálogo, la intervención de padres de familia y de docentes, la integración y la participación. El grupo investigativo propuso a la institución educativa la implementación de programas de resolución de conflictos basados en el fomento del respeto, la tolerancia, la cultura del diálogo, como forma de cumplir con las necesidades y las exigencias de su currículo en cuanto a la convivencia escolar. Concluyen aquí, que la escuela esta llamada a promover procesos democráticos que favorezcan la participación de sus integrantes.

A diferencia de otros estudios con respecto a la participación y convivencia escolar, en los que se busca indagar y visibilizar una problemática, este trabajo revisado además de hacer ese proceso también se traza la meta de crear estrategias o propuestas a partir de los relatos hechos por los actores que intervienen en los procesos escolares, para contribuir así al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de comportamiento.

En concordancia con lo anterior, Tonucci (2009), en su proyecto *La ciudad de los niños*, desarrolla dos ejes principales: dar la participación a los niños en asuntos de la ciudad y fortalecer la autonomía que tenían los niños para interactuar y que han ido perdiendo. Según lo expuesto por los niños en este trabajo, los adultos deberían ayudar, pero de lejos, además expresan que no tienen espacios para jugar con los otros niños, y que la ciudad debe permitirles salir de sus casas ya que por la planeación que hacen los adultos de los espacios, esto es cada vez más difícil.

Además, dentro de este documento se plantea que la escuela debe dejar a un lado su comportamiento defensivo, ya que parecería que lo expresado por los niños puede ser negativo para la escuela. De esta forma, asume el autor, permitiría a los estudiantes fomentar la expresión acerca de todo lo que involucra su vida escolar, tomar en serio sus opiniones y propuestas, hacerlos partícipes de la responsabilidad de lo que asumen o no, favorecer la expresión de los niños y escucharlos de manera activa. Es decir, la escuela enfrenta un reto de transformación en sus principios democráticos.

En Colombia, algunas instituciones públicas y privadas, han llevado a cabo diversos procesos para impactar de alguna manera en estos temas. En torno al tema que nos compete, se cita una sistematización de experiencias que realizaron Sáenz y Soto (2015),

basada en parte del trabajo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), específicamente en su Programa denominado *Generaciones con Bienestar* y la organización no gubernamental Visión Mundial en Montería con su movimiento de *Gestores de Paz*.

En dicho estudio, se analizaron algunas prácticas para favorecer y proteger el derecho a la participación, de allí se encuentra, entre otros elementos, el poco reconocimiento que ha tenido la participación como derecho en los niños, las niñas y jóvenes. Los participantes de la experiencia plantean que se deben generar procesos de formación y socialización que favorezcan el que niños y jóvenes se constituyan como sujetos de derechos. Por otro lado, apunta en una de ellas que el protagonismo de estos sujetos se ha ido potenciando gracias al desarrollo de la capacidad de agencia en los mismos, aspecto relacionado a procesos de formación en los que niños, niñas y jóvenes, participan en la cocreación de los momentos formativos, organizativos, así como, los de planeación, implementación y evaluación de las experiencias (Saenz y Soto, 2015).

Cabe mencionar, que las experiencias se han caracterizado por el uso de metodologías lúdicas y artísticas, que, en el caso de Gestores de Paz, parten de una estrategia de *mentoreo*, favoreciendo con ello la formación entre pares y el fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales. En el caso de Generaciones con Bienestar, se genera un proceso de formación en el que se va adecuando la propuesta de acuerdo a las opiniones y propuesta de los niños y las niñas.

En conclusión, algunos aspectos que se vislumbraron son: la importancia de mayor articulación y apoyo intersectorial para dar mayor sostenibilidad a estas experiencias, así como mayor cobertura; estos programas deben llegar a todos los ámbitos de la vida, no solo

a lo que ofrecen programas aislados; es necesario aprovechar de manera sustancial el trabajo de los diferentes facilitadores en estos procesos como recurso de otras investigaciones y cualificación de proyectos a nivel nacional; vale la pena ampliar las posibilidades de acción y construcción que reconozcan cada vez más la particularidad de las etnias, culturas, identidad de género, orientación sexual, clase social, edades, personas en situación de discapacidad, en situación de desplazamiento o afectados directamente por la violencia.

Finalmente, en el documento se recalcan algunas barreras que se presentan para el ejercicio al derecho de la participación en el ámbito escolar, así como en el familiar y comunitario; por lo que se sugiere procesos de formación para las personas encargadas de liderar los procesos de socialización, que permitan potenciar el desarrollo de los niños y jóvenes como interlocutores con los que se construye la vida compartida. Así también, el ámbito de la gestión pública requiere crear las oportunidades y condiciones para la participación de las personas más jóvenes.

Así mismo, Alvarado y Echavarría (2006), en el marco del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, que nace en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales; el cual se ha llevado a cabo en varias regiones del país, retoman los procesos de participación que llevan a cabo los niños, niñas y jóvenes desde una estrategia de formación en cascada, para la construcción de ciudadanía, convivencia y paz.

En este programa se aborda la participación desde la vivencia de niños y jóvenes, es decir, desde sus propias maneras de narrar, sentir, pensar y actuar. Así, además de revelar,

los sentidos de estos sujetos en la construcción de su mundo, propone acciones intencionales que vinculan a familias, instituciones y comunidades, para que construyan con los niños, así como con los jóvenes, oportunidades y acciones diversas para mejorar la convivencia. Uno de los aspectos centrales de este programa es su propuesta formativa, en la que, a partir de procesos de socialización política se busca la transformación de actitudes, valores, sentidos y prácticas, que fortalezcan algunas dimensiones del desarrollo humano.

La apuesta metodológica de este programa se basa en una serie de talleres lúdicos intencionados, que cuentan con una propuesta de articulación en los procesos curriculares de la escuela, así como en los de enseñanza evaluación; aspecto que apunta a procesos sostenibles de formación que repercuten notablemente en la construcción de ambientes favorables para la convivencia. Concluyendo, se puede evidenciar que se ha logrado a través de estos procesos la transformación de actitudes, sentidos, valores y prácticas para la construcción de culturas de paz, se ha generado incidencia en los procesos relacionados con la vida al interior de las instituciones educativas y fuera de estas. Por otra parte, uno de los mayores obstáculos de este proceso, se refiere a las posibilidades de generar modelos participativos en la vida cotidiana de las instituciones educativas, pues los docentes asocian esto a que se vulnera su poder y su rol directivo.

Otra investigación de CINDE, realizada por Osorio, Granada y Escobar (2006), hace referencia al valor que los jóvenes atribuyen a las prácticas de participación para lograr las transformaciones sociales, y que estas a su vez, dependen de las acciones educativas para la construcción de normas, reglas y convenciones de regulación social que potencien la participación desde la escuela como escenario ideal de comunicación, expresión intrínseca o espontánea y no tan sujeta a las decisiones de los adultos. Este estudio fue realizado en un

instituto de educación para adultos, con jóvenes que a través de sus historias de vida, relatadas en tres sesiones en las que debían mencionar momentos de su vida considerados democráticos o de mayor participación y las transformaciones más importantes que se hayan logrado con ello. En ese trabajo, los jóvenes resaltaron que en las instituciones educativas aún prevalece el modelo adulto céntrico, relegando la participación de niños y jóvenes a actividades de orden formal o reduciéndolas al gobierno escolar. En cuanto a los manuales de convivencia, se apunta que estos terminan siendo represivos y de carácter legal

De acuerdo a esto, la escuela no debería ser sólo un escenario de capacitación para el conocimiento de diversas disciplinas académicas, también debe promover la formación humana, por lo que necesita de procesos de participación que permitan la construcción conjunta de unos mínimos para la vida compartida, en este caso, la construcción de la convivencia.

En cuanto a las investigaciones que relacionan la participación y la construcción de acuerdos para la convivencia; Cogua, Guevara y Niño (2016), realizaron un estudio en una institución educativa cuyos principios del Proyecto Educativo Institucional son el humanismo, la democracia y los Derechos humanos. Dicho análisis, se centró en la construcción del pacto de convivencia, teniendo en cuenta la participación en su elaboración, además de los usos y aprendizajes que este aporta a la formación humana de los estudiantes desde la perspectiva de Martha Nussbaum. El pacto de convivencia, en palabras de la rectora consultada dentro del estudio, se llama así porque fue una construcción conjunta entre la comunidad educativa, a diferencia de los manuales que son elaborados por personas externas a las instituciones.

Complementando lo anterior, dentro de este trabajo se analizaron prácticas institucionales de resolución de conflictos como la autorreflexión, mediación, el acompañamiento de los padres, reconocimiento del otro como sujeto de derechos y los espacios de diálogo entre las partes implicadas.

De la misma manera, los investigadores afirman que existe discontinuidad en los seguimientos que deben realizarse al pacto de convivencia y con ello al proceso de participación democrática para reformarlo. En consecuencia, para un grupo de estudiantes, el pacto no tiene tanta importancia y no se responsabilizan de ciertos comportamientos, pues una de sus razones es que no se atienen a un pacto en el que saben que no participaron, unos desconocían el hecho de que el pacto hubiese sido ajustado y otros reconocen que si sabían, pero que solo participaron algunos estudiantes. Por otro lado, otros estudiantes reconocen que el pacto favorece una actitud reflexiva en ellos y su familia, pues les permiten expresarse, reflexionar acerca de sus comportamientos y brinda la posibilidad de incidir en los procesos de la vida cotidiana de la escuela.

En conclusión, los autores encuentran que el pacto de convivencia hace algunas contribuciones a lo que Nussbaum considera una ciudadanía crítica, la cual está encaminada a la búsqueda del bien común. Entre esas, cabe mencionar el propósito formativo del pacto, el cual busca que los implicados en algún conflicto reflexionen en presencia de sus padres o cuidadores acerca de sus actos y las formas para la resolución del mismo.

Así mismo, se analizaron dos investigaciones, una realizada en Querétaro, México por Pérez y Ochoa (2017) y la otra por Silva (s.f), en Chile, con estudiantes de secundaria.

Ambos estudios buscaban analizar las ideas, espacios y experiencias de participación estudiantil que se daban en los centros escolares. La propuesta metodológica del estudio realizado en México fue la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio por medio del cual desarrollaron una serie de talleres con los estudiantes y así identificaron los cambios en su perspectiva de participación antes y después del proyecto, mientras el estudio realizado en Chile se desarrolló mediante talleres y entrevistas.

Ambos estudios hallaron que la estructura jerárquica y adultocéntrica de las escuelas limita notablemente la participación de los estudiantes en los procesos escolares, la cual es calificada como tutelada, instrumental y utilitarista. Después del proyecto de aprendizaje-servicio, los estudiantes reconocieron que para hablar de participación es necesario estar informados, brindar posibilidades de opinar y que esas opiniones sean tenidas en cuenta. En efecto, dejan de pensar en la participación como un acto de presencia o elección, para reflexionar en la importancia que tienen ellos como sujetos tanto en la toma de decisiones como en la responsabilidad que ello requiere (Pérez y Ochoa, 2017; Silva, s.f).

Teniendo en cuenta las ventajas que traen los procesos de participación en la construcción de la convivencia, se realizó un estudio denominado *Participación y formación ciudadana en instituciones educativas de Ayacucho*, cuyo objeto era identificar las dinámicas positivas o negativas alrededor de experiencias en Municipios Escolares, como parte de una estrategia de política pública para promover la participación estudiantil y la formación ciudadana. Para ello, se analizaron las instituciones educativas como parte de un sistema con sus normas, directivas y maneras de organización; así como las valoraciones, concepciones, actitudes y prácticas de convivencia y participación, de los actores del centro educativo. El proceso de indagación que se llevó a cabo, se centró en tres

aspectos: el conocimiento sobre los derechos de niños y adolescentes, prácticas de participación ciudadana y las percepciones que se tenían acerca de estas.

Frente a esto, los representantes de Municipios Escolares, expresan que los estudiantes participantes de esta organización escolar aprenden prácticas democráticas que incorporan en la elaboración de planes de trabajo, y estas a su vez contribuyen en su desarrollo personal, autoestima, capacidad de exponer ideas y hablar en público. También manifiestan que en algunos centros escolares, la participación termina reducida a los procesos electorales y que el derecho a la participación es uno de los que se cumple de forma irregular. Además, evidencian que en algunos de los centros escolares que participaron en la investigación, no hay claridad en docentes, directivos y estudiantes acerca de lo que significa participación y las formas en que pueden ejercerla (Martínez, 2016).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que los municipios o concejos escolares pueden convertirse en una estrategia de formación ciudadana, si se elabora el proyecto de manera conjunta en una institución y este sea de conocimiento general de todos los miembros involucrados. Que el hacer parte de estas organizaciones, desarrolla en los estudiantes ciertas habilidades que pueden ser replicables en el ámbito social y comunitario, aparte de que ese proceso también puede ayudar en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Así lo corrobora, un estudio realizado por Robles (2017), en una institución educativa de Bogotá en el que se tenía como objetivo caracterizar los aprendizajes y niveles de participación de los niños y adolescentes teniendo en cuenta los niveles de participación

propuestos por Roger Hart (1993), para esto se utilizó metodológicamente la investigación acción. La muestra escogida fue los estudiantes que hacen parte del consejo estudiantil como estamento que promueve la participación estudiantil y los que están vinculados a algún proyecto pedagógico de la institución. Como resultado de esa investigación, se puede destacar que esos estudiantes se muestran más motivados y con mayor iniciativa frente a diferentes procesos educativos, al proponer proyectos o ideas que son de su interés. En cuanto a los niveles de participación, la investigadora concluye que se dan tres de los expuestos por Hart: *aparente*, la cual alude a la manipulación de los adultos hacia los menores, *genuina*, por medio de la cual se les asigna responsabilidades a los niños y *significativa*, mediante la cual los niños opinan y toman decisiones.

Lo anterior, permite afirmar que cuando los estudiantes participan en la construcción de procesos colectivos en la escuela, se generan habilidades o competencias personales y grupales que a su vez pueden favorecer el desarrollo de las comunidades, además, se favorece el fortalecimiento de la dimensión cognitiva de las personas, repercute en sus procesos: afectivo, emocional, relacional, comunicativo, ético y político, este último, haciendo alusión a la capacidad de los seres humanos para tejer proyectos que benefician a la vida en comunidad. En resumen, la escuela debe ser un espacio de participación democrática que permita al ser humano desarrollarse de manera integral.

Al revisar sobre algunas ventajas que traen los procesos de participación en los estudiantes, surge la necesidad de comprender cuales son algunas de las barreras que se presentan en estos procesos. Con relación a este aspecto, se cita, un estudio denominado *Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas* realizado por Grande (2010), el cual se propuso vislumbrar las prácticas en las que se construyen culturas de paz, como un

reto frente a lo que existe por tradición en las investigaciones, que es el foco en la violencia. La investigación parte de los centros educativos acogidos por la red de *Escuela: espacio de paz* que han llevado a cabo proyectos de convivencia.

Ese estudio, se centra en el análisis de las actividades dirigidas a la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas y la educación en valores. Uno de los aspectos que resalta la autora acá, es pensar en el conflicto como parte de la vida humana, y frente a este crear alternativas de orden preventivo e interventivo. De dicha investigación, se concluye que son pocos los centros escolares que tienen un proyecto específico para mejorar la convivencia, puesto que la construcción de estos depende de las facilidades y los espacios que las directivas brinden para el ejercicio de la participación.

Además, se referencian algunos artículos resultado de investigaciones cualitativas, con enfoques hermenéutico y etnográfico los cuales dan cuenta de barreras que se presentan en el desarrollo de prácticas participativas en las instituciones educativas, entre ellas se mencionan: el recelo por parte de las autoridades escolares, las diferencias culturales entre profesores y estudiantes, la normativa restrictiva, la agresividad, y el trato inadecuado entre las personas que comparten un espacio escolar. También se considera desde diferentes percepciones que, los jóvenes no están preparados por su inmadurez para asumir con responsabilidad la participación en la toma de las decisiones, que en las instituciones educativas los que en realidad participan son los directivos y las personas más cercanas a estos, lo que genera tensión frente a la convivencia. Estos estudios también coinciden en decir, que la participación no se puede imponer ya que es un ejercicio aprendido tras la práctica y exige una relación constante entre los diferentes miembros de la institución educativa, la cual debe reflejarse en la toma de decisiones y construcción de objetivos

(Herranz, 2014; Maroto, 1997; Álvarez, 2001; Cárdenas, 2014; Cubides, 2001; Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura, 2017).

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se encuentran posibles barreras para el proceso de participación que pueden ser comunes en las instituciones educativas, tal es el caso de una cultura androcéntrica y adultocéntrica que se caracteriza por una fuerte dominación de los adultos sobre los niños y jóvenes y repercute en los demás aspectos del individuo, las relaciones basadas en una cultura de autoridad y disciplina, vista esta última como el obedecer las normas y disposiciones establecidas por los adultos.

Entre las críticas encontradas al respecto, se menciona el hecho de que los gobiernos escolares son propuestos y direccionados por los docentes. Frente a estos ambientes de participación, los estudiantes no se sienten comprometidos a cumplir las normas porque las consideran impuestas, sólo participan unos cuantos y no todos. Asimismo los gobiernos escolares son débiles por la desigualdad en la distribución del poder, la experiencia y el tipo de formación que hay en las instituciones educativas, por ello, los que allí están involucrados se limitan a opinar sobre asuntos que ya están definidos por los directivos.

En consonancia con lo anterior, se analiza una investigación social realizada en una institución educativa de Mosquera Cundinamarca, por Delgado (2016), la cual buscaba analizar las relaciones de género y participación en el gobierno estudiantil. Entre los temas centrales de la investigación, se indagó acerca de los derechos políticos de la mujer y su participación en el contexto escolar teniendo en cuenta la relación de género- ciudadanía. Desde las voces de algunos grupos de estudiantes referenciados en el documento, los gobiernos escolares son una farsa, puesto que sus intereses no son tenidos en cuenta y

porque en el colegio sigue prevaleciendo el autoritarismo por parte de directivos y docentes.

En dicho estudio, las mujeres resaltan que los hombres son quienes en su mayoría participan en el gobierno escolar y la participación de ellas es escasa. Esta situación se puede relacionar con fenómenos de la política formal como lo son el clientelismo y la corrupción, estableciendo así, otros limitantes para que se fomenten prácticas participativas horizontales. En otras palabras, los procesos de gobierno escolar hacen énfasis en la democracia representativa y conceden menor atención y espacio a la de carácter participativo, es decir, se centra en prácticas electorales.

Otro aspecto del estudio, es que recomiendan a la escuela, hacer cambios en su forma de organización escolar, entrelazar la participación con otros procesos escolares diferentes al gobierno escolar como los proyectos pedagógicos y así formar para producir y construir colectivamente.

En contraste con lo anterior, se trae a colación un documento para la Organización de los Estados Iberoamericanos. En este monográfico, Vicky Colbert autora del documento, se enfoca en las mejoras de la calidad de la educación en el sector rural, a través del modelo de escuela nueva, mediante el cual se promueve el aprendizaje cooperativo, se implementan métodos de enseñanza activos centrados en la participación de niños y niñas; y en este sentido el rol del docente se convierte en facilitador para el aprendizaje. Colbert (1999), se basa en el primer estudio comparativo de la UNESCO, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en el que se compararon once países, siendo Colombia en ese entonces el país más destacado en sus innovaciones pedagógicas en este

campo. Uno de los aspectos que se destaca de estas experiencias, es que se demostró que el aprendizaje cooperativo contribuye enormemente al comportamiento democrático en procesos participativos desde una edad temprana, lo que repercute en el desarrollo de valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa (p.109).

Ahora bien, centrando la mirada en el gobierno escolar, vale destacar su propósito de fortalecer actitudes y comportamientos democráticos, se apoya en acciones como la organización de comités en la que los niños y niñas también se vinculan a grupos comunitarios, en estos procesos se apoyan en algunas herramientas para favorecer la participación de estudiantes y familiares, así como de promover el desarrollo socio afectivo y moral desde la vivencia (Colbert, 1999, p.120). Finalmente, vale decir que en estos procesos se busca impactar a las comunidades, y que los docentes cuentan con alternativas de formación para cualificar sus procesos.

En esta misma línea, se encuentra un estudio titulado *Colombia en deuda con su infancia*, elaborado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y entidades como Save the Children y Visión Mundial (2006), cuyo objetivo era reflexionar sobre la situación de los derechos de los niños en Colombia y proponer insumos para ampliar el debate sobre ese tema y los mecanismos para reformular políticas que garantizarían esos derechos. En él se considera que “la participación de los niños y niñas es incipiente” (p. 19), y una de las barreras para promover procesos de participación con niños y jóvenes puede ser que estos son poco reconocidos como sujetos de derechos, actores sociales, autónomos, reflexivos, participativos y con capacidad de interpretar su realidad.

En voces de los niños y jóvenes consultados no hay oportunidades para participar, principalmente si pertenecen a la zona rural, a grupos desplazados o cualquier otra población en situaciones de vulnerabilidad. También expresan que en el hogar no se les tiene en cuenta cuando se trata de tomar decisiones y algunos espacios son creados para que ellos participen pero no son informados al respecto, por eso no hacen uso de ellos. El informe también apunta al papel que juega el Estado en el respeto y cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud, frente a esto, los autores afirman que “en el país predomina una forma de participación limitada” (21).

Así mismo, dentro del texto se considera que el Estado no estimula a los niños y jóvenes para que creen sus espacios de participación. En cuanto al ámbito escolar, informa que en las instituciones educativas prevalece la autoridad de los adultos y esto en vez de favorecer la participación, lo que hace es relegarla a actividades formales o reducirla a procesos de elección de gobierno escolar. También proponen que deben democratizarse los espacios en que niños y jóvenes se relacionan con los adultos como el aula de clases y hasta las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes.

En este sentido, se hace necesaria la reflexión acerca de las formas de participación que se dan en las instituciones educativas, el lugar que se les está brindando a niños y jóvenes en la construcción de acuerdos y el papel que juegan los adultos en el fomento o impedimento de espacios o ambientes participativos. De acuerdo con esto, se pudo evidenciar en los diferentes estudios que la autoridad está en manos de los adultos quienes ejercen cierto dominio sobre los menores en las familias y en la escuela.

Frente a esta situación, niños y jóvenes pueden manifestar su descontento con lo que les afecta y es entonces cuando se presentan los conflictos o las tensiones entre adultos y menores. Pero también, pueden practicar de manera aislada a las estipuladas por la escuela otras formas de hacerse escuchar, de llegar a acuerdos con sus compañeros y de tramitar sus problemas de convivencia, lo que Jackson (1992), ha denominado el *currículo oculto*. Este se entiende como los diferentes aprendizajes que adquieren los estudiantes en la escuela pero que no se encuentran establecidos en los documentos institucionales, se enriquece en las relaciones con los otros, los valores e intereses de cada sujeto a los cuales buscan darle cierto nivel de legitimidad.

Luego de la revisión de estudios que han indagado sobre la participación y la convivencia, se puede deducir que la mayoría de investigaciones encontradas son estudios cualitativos, algunos con enfoque etnográfico y otros con enfoque hermenéutico. Estos estudios, se han centrado en las perspectivas y experiencias que tienen los estudiantes con respecto a la participación y la convivencia en las instituciones educativas, así como los efectos que tienen las formas de ejercerse esos procesos en el campo individual y social. También se encontraron algunas investigaciones que indagaron con docentes y directivos docentes. En ese mismo rastreo de información, se da cuenta de que la participación y la convivencia guardan una relación de implicación ya que al fomentar espacios participativos se tiende a mejorar la convivencia entre los sujetos que comparten un mismo espacio.

Así mismo se concluye, que la participación en las instituciones educativas ha sido un proceso limitado por relaciones de jerarquía y poder como el adultocentrismo, lo que implica a los menores asumir el lugar de subordinados y receptores de órdenes, decisiones y normas ya acordadas o establecidas. Tales prácticas generan en niños y jóvenes

expresiones de apatía, inconformismo, desacuerdo y tensiones que afectan el acto de convivir en una institución educativa. Mientras que en los casos en que se involucra a estudiantes, padres y docentes en las diferentes decisiones o procesos escolares, el ambiente es de cooperación, respeto, liderazgo en niños y jóvenes, lo que contribuye a una mejor convivencia y el logro de metas comunes. Otro hallazgo para resaltar, es la capacidad de agencia en niños y jóvenes que se ha ido desarrollando en algunos centros escolares cuando se les tiene en cuenta no solo para opinar sino para llevar a la práctica sus ideas.

En lo que se refiere a los acuerdos o pactos de convivencia, se puede concluir que hay una cultura de imposición en cuanto a las normas que reglamentan el convivir con los otros, pero además, se presenta un reflejo de los procesos de socialización que se llevan a cabo en la familia y otros espacios de interacción social. Así, los reglamentos pueden ser más aceptados y puestos en práctica en la medida en que todos los involucrados participen en su construcción, si no es así, entonces esas normas son vistas como imposiciones y son poco acatadas lo que conlleva a tensiones o manifestaciones de conflicto al interior de las instituciones educativas.

Por otro lado, a pesar de que la participación en las instituciones educativas ha sido enfocada básicamente a las elecciones de gobierno escolar, poco se ha encontrado con respecto a investigaciones que planteen o expongan resultados positivos de dicha organización. Lo que se resalta es que los gobiernos escolares son poco funcionales en las instituciones educativas y que la motivación de la comunidad por hacer parte de ellos es cada vez menor.

1.2. Justificación

La participación es uno de los derechos que tiene todo individuo miembro de una comunidad y que debe ser fomentada por las instituciones sociales como la familia, la escuela y entornos comunitarios, pues esta práctica a nivel general supone una mejora de los ámbitos en los que se produce, (Morell et al., 2014).

A pesar de reconocer la importancia que tiene promover la participación en todos los ámbitos y en este caso explícito el escolar, es preocupante ver como en algunas instituciones educativas la participación hace parte de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), pero no de las prácticas educativas diarias, tal situación no es ajena en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez. Esta problemática repercute en todos los procesos de formación, pero de una manera más evidente en la convivencia escolar ya que se puede crear un ambiente de apatía, rebeldía e inconformidad con algunos asuntos que parecen no tener sentido para algunos estudiantes, por tanto, las instituciones educativas deben brindar espacios para las prácticas participativas.

Diversos autores sostienen que participar implica, entre otros procesos: el hecho de compartir ideas que involucran a todos y cada uno de los integrantes de una comunidad, hablar de participación, solo, si se hace parte de ella y reconocer que los diferentes miembros de la sociedad tienen capacidades para pensar, de involucrarse y ejecutar acciones referentes a sus vidas en distintos contextos sociales (Hart, 1993; Morell et al.2014; Sarramona y Rodríguez, 2010).

Las anteriores conceptualizaciones, sirven de base para esta investigación ya que esta busca comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y

directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en la construcción de acuerdos para la convivencia.

Desde esta mirada, se alude a una de las principales responsabilidades de la escuela, liderar y construir un sistema de convivencia escolar que convoque la participación en función del mejoramiento de las relaciones interpersonales, y la armonía en los espacios que comparten los diferentes miembros que hacen parte de ella.

De conformidad con lo anterior, la presente investigación resulta pertinente ya que las situaciones que se presentan en cuanto a participación repercuten en otros aspectos relacionados con el proceso de formación escolar y estos inciden en la política formal, la convivencia comunitaria y en la toma consensuada de decisiones. Para algunos estudiantes de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, participar es solo salir al tablero y no dan cuenta de otras prácticas que pueden ser de utilidad para enriquecer sus experiencias personales y colectivas. Además, no hay en la región en la que se encuentra ubicada la institución educativa antes mencionada, antecedentes de que se hubiese investigado esta problemática.

De manera puntual, se hace referencia a algunas tensiones generadas en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, cómo por ejemplo, cuando se le llama la atención a los estudiantes por el uso del uniforme (color de moños, de zapatos, correa), al igual que otras que se presentan en las aulas de clases, el patio, o los escenarios deportivos, como resultado de la indiferencia en las relaciones que se tejen entre los miembros activos de la comunidad. Esta afectación se vivencia en la apatía por parte de los mismos para ejercer y participar en actividades democráticas.

Cuando en una institución educativa se trata de imponer un pensamiento de manera jerárquica, se promueve de forma inconsciente un comportamiento de rebeldía entre los subordinados (docentes, estudiantes, padres de familias y personal de servicio general) que culmina con una ruptura o incumplimiento de los *acuerdos* establecidos.

La convivencia escolar se considera un reto de todos los actores de la comunidad educativa, la escuela como establecimiento de convivencia ha sido fuertemente cuestionada porque poco responde a las necesidades de la población que en ella confluye, esto da cuenta de su gestión para enfrentar las situaciones que se requiere vivir y construir en comunidad. Aún con estas visibles falencias es una de las instituciones de la cual depende la formación académica, ética y moral de niños, niñas y jóvenes, para que aprendan a vivir juntos.

En concordancia con lo anterior Lanni indica que: “En los últimos años comenzaron a cuestionarse los regímenes disciplinarios escolares indiscutidos durante mucho tiempo, por su desactualización, rigidez burocrática, despersonalización, pues no reconocían a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y responsabilidad” (2003, P.4).

En este sentido, puede pensarse la escuela como institución sujeta a un sistema prediseñado para responder a unas necesidades especiales que demandó una época industrial, pero no, para fortalecer unas exigencias sociales que ha traído la modernidad. La escuela como tal, no puede seguir parada sobre principios conservadores de autoridad en donde la razón de todo hecho es organizado como producto de la experiencia acumulada, en donde los límites de la convivencia son el resultado de lo vivido; ahora el papel de la escuela debería evidenciarse en los pactos sociales que motiven a los miembros de la comunidad a transformar los problemas o conflictos. De esta forma, se invita a cambiar las estrategias de estímulo-respuesta,

ahora el reto de las instituciones educativas sería centrar la mirada en el fortalecimiento de intereses, deseos y necesidades por parte la población.

Todo esto teniendo en cuenta que la sociedad contemporánea tiene otras necesidades y exigencias como lo son las condiciones de *bien-estar*, entender lo humano, y el desarrollo de habilidades participativas que implican aportar en la construcción o mejoramiento de los ambientes de convivencia que les afecta.

Comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, marcaría un antes y un después en las tensiones y percepciones de convivencia que se generan entre los miembros de esta. También cabe mencionar que al indagar acerca del conocimiento que tienen estudiantes, directivos y docentes sobre el Manual de Convivencia Escolar y la forma en que este ha sido construido, puede dar inicio a una reflexión crítica ante la forma en que se da la participación y las repercusiones que esto puede tener en los sujetos como ser social y político.

Este interés parte de reconocer que la participación es un derecho que tienen todos los sujetos, una necesidad y un principio incuestionable que debe estar presente en todos los procesos educativos, pero que en el ámbito escolar también puede ser tomada como un mecanismo de sometimiento, silenciamiento y abusos del fuerte sobre el débil, por la desigualdad de poder que se da en las instituciones educativas (Sánchez, 1998 citado por Santos Guerra, 2003, p.7; Cubides, 2001). En este sentido, los estudiantes, docentes y directivos deberían fomentar espacios para crear o construir otras formas de

corresponsabilidad que permitan vivenciar procesos participativos de manera conjunta y así evitar el uso desequilibrado de poder.

Además, el hecho de que los diferentes integrantes de una comunidad educativa se interesen e impliquen en todas las actividades realizadas en ella, hace que estos se motiven a valorar de manera reflexiva otros aprendizajes, generen mayor sentido de pertenencia en los proyectos que desarrollen, aprendan a conocerse y a vivir juntos, fortalezcan prácticas democráticas, mejoren aspectos relacionados con la convivencia y promuevan procesos de formación para fortalecer la autonomía y el compromiso frente a las decisiones que se tomen (Robles, 2016; Grande, 2010; Trilla & Novella, 2001; Santos, 2003; Prieto, 2005; Acosta, 2006, citado en Grande, 2010).

En esta investigación interesa un elemento que parece indispensable en el acto de convivir, como son los acuerdos o normas para propiciar o mejorar la convivencia. Dichos acuerdos pueden ser provechosos en la medida en que sean fruto del diálogo, del consenso, de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; si son construidos de esa forma, serían reconocidos y asumidos por la comunidad involucrada.

Desde esta perspectiva, la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez no debe fundamentar la convivencia en función de leyes, amonestaciones, reproches, advertencias y debilitaciones que pretendan asistir la caída del otro. Todo acuerdo se debe orientar hacia aspectos que favorezcan el respeto por las diferencias, los puntos de vista de todos los grupos y la conciliación de unos mínimos. De lo contrario, los acuerdos no son funcionales, se manifiestan tratos inadecuados entre estudiantes, padres y docentes, no se sienten comprometidos porque los consideran algo impuesto, se fomenta la obediencia ciega, la

represión y la exclusión. Esto genera como respuesta el rechazo y declinación de los jóvenes ante las imposiciones de los adultos, pues la convivencia también es concebida como la relación con el otro y sus necesidades (Algara, 2016; Parra, 2005; Peña, Ramírez, Sánchez y Menjura, 2017; Cervantes y Martínez, 2013; Skliar, 2008).

Por todo lo antes expuesto la presente investigación puede aportar a la institución educativa en donde se desarrolla, criterios que incidan en el mejoramiento de la convivencia escolar a partir de prácticas pedagógicas participativas y democráticas.

1.3.Tema de investigación

El presente trabajo de investigación, tiene como propósito comprender las percepciones de cómo ha sido la participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en la construcción de acuerdos para la convivencia.

Particularmente se busca indagar, desde la perspectiva del grupo de estudiantes, docentes y directivos docentes, acerca de los mecanismos que ofrece la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez a cada uno de ellos, para que participen o no en la construcción de acuerdos para la convivencia que se pactan en su interior, al igual que el conjunto de posibles barreras que se presenten frente a las propuestas que generan los miembros activos del proceso educativo en pro de mejorar la convivencia escolar.

1.4. Problema y pregunta de investigación

Dentro de los objetivos misionales de las instituciones educativas se visualiza la formación de sujetos con habilidades, destrezas, capacidades y competencias para la participación; sin embargo estas, por su organización jerárquica se encuentran cargadas de imposiciones, normas y reglas que relegan constantemente las posibilidades de construir en forma conjunta acuerdos para la convivencia, dejando de lado así, el sentido práctico de participar. Parafraseando a Santos (2003), participar se relaciona con hacer parte activa de todos los procesos, construir en conjunto las transformaciones de la escuela, tomar decisiones, expresar opiniones de forma libre, entre otras.

De igual forma, el acto de participar no debe ser un proceso aislado en la escuela o asignado a ciertas dependencias, este debería hacer parte activa de todo lo que en ella se planea o propone conseguir tanto en el mediano como corto plazo. Si esta institución como tal, no construye los escenarios pertinentes para este propósito misional, entonces dejará de estar en correspondencia con la idea de formar en y para la democracia, y generar como resultado la fragmentación de la unidad social que ayuda en la construcción de acuerdos para la convivencia, como bien lo afirma Sánchez, “La participación es un derecho y una necesidad, un principio incuestionable que atraviesa todo el proceso educativo, el deseable dinamismo de las Instituciones escolares” (1998, citado por Santos, 2003, p.7).

Continuando en este orden de ideas, es importante citar el planteamiento de algunos autores como Hart (1993), Santos (2003) y Parra (2005), quienes resaltan la importancia de la participación en las instituciones educativas por parte de todos sus miembros, pues esto, entre otras cosas, permite que las personas sientan que construyen con otros, y a su vez, se fortalecen capacidades relacionadas con la democracia, la creación de proyectos comunes,

el desarrollo de competencias ciudadanas; y por ende, aporta al desarrollo social y comunitario de las sociedades.

Roger Hart (1993), como académico reconocido en temas de participación de niños, niñas y adolescentes, crea la figura de una escalera para reflejar los grados de participación de los mismos en cada contexto donde estos interactúan, con el diseño de esta metáfora pretende dar cuenta del grado de participación de todo sujeto en la toma de decisiones y con ellas la incidencia que tienen en los asuntos que afectan la propia vida y la de los demás, así los peldaños bajos representan la baja incidencia de participación, en cambio, los más altos terminan por representar un grado mayor de esta acción humana en la vida de la sociedad.

Teniendo en cuenta el complejo concepto que se teje desde el acto de la participación y la importancia que ello genera al interior de una institución social como lo es la escuela, se indaga acerca de lo que establece con respecto a la participación y la construcción de acuerdos, algunos documentos Institucionales como el Manual de Convivencia Escolar, el PEI, entre otros. Además, se busca indagar sobre la forma en que fueron elaborados, quiénes participaron en su elaboración y como estos procesos inciden en la convivencia de dicha institución educativa.

Con relación a la importancia, que representa el grado de participación de los miembros de la comunidad educativa en la construcción de los documentos y acuerdos que pactan la convivencia escolar, se cita para aclarar, a Algara (2016), quien afirma que tras haberse observado varias sesiones de clases y realizado diversas entrevistas “en las escuelas el reglamento es elaborado por el director y que además los acuerdos elaborados en el aula no son funcionales” (p.210).

Con lo anterior, se podría decir que existen unos ideales u horizontes de formación que no se encuentran con las realidades, ya que mencionado así, la institución educativa no

se configura como un espacio de concertación para el respeto a las diferencias y la participación ciudadana, sino como una institución de autoridad vertical fundamentada en una concepción de disciplina y orden que parece ignorar la diversidad, la diferencia y en sí la pluralidad de formas de vida que se regulan de manera autoritaria. En otras palabras, las instituciones establecen normas internas, desconociendo en sí, los intereses, necesidades, problemas y conflictos que surgen en su contexto, lo cual permite pensar que a pesar de que sus objetivos misionales son *claros*, en ellas se desconoce e invisibiliza las diferentes alternativas que podrían darse para tramitar los conflictos, o por qué no, para construir estrategias de convivencia.

Por lo consiguiente, se infiere que tras una construcción poco participativa de mínimos acuerdos para la vida común, y en donde se vislumbra solo una ruta de atención, pueden emerger o surgir sentimientos de insatisfacción, inconformidad y rebeldía, que a su vez, pueden favorecer la fragmentación de los vínculos humanos entre los diferentes actores de la institución.

Por lo anterior, en este proyecto se busca comprender algunas percepciones sobre la participación y la convivencia que tienen estudiantes, docentes y directivos; y junto a estas, explorar sobre aspectos relacionados con la construcción del manual de convivencia, las posibles barreras que se presenten en la promoción de la participación, y claro está, indagar sobre algunas propuestas que permitan fomentar procesos de participación y por ende incidir en la convivencia.

De acuerdo a lo expuesto aquí, surge la pregunta:

¿Cuáles son las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en la construcción de acuerdos para la convivencia?

1.5.Objetivos

1.5.1. General

Comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en la construcción de acuerdos para la convivencia.

1.5.2. Específicos

- Indagar a través de las voces de estudiantes, docentes y directivos docentes de 8° y 9° de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, las percepciones que tienen sobre la participación en la construcción de acuerdos para la convivencia.
- Identificar posibles barreras o dificultades que perciben estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez con relación a la promoción de la participación en la construcción de acuerdos para la convivencia
- Reconocer estrategias de tramitación de conflictos que han construido estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en favor de promover prácticas participativas y de convivencia escolar.

2. Diseño metodológico

En este apartado se expone de forma específica el tipo de estudio elegido para el desarrollo de la presente investigación; describe la población y la muestra seleccionada, la estructura del diseño metodológico, los instrumentos utilizados y el proceso de análisis de la información. De acuerdo con los objetivos planteados esta investigación es de orden cualitativo, con un enfoque hermenéutico ontológico político.

La investigación cualitativa es un proceso en el que las diferentes etapas se retroalimentan y confrontan de forma permanente. Intenta hacer un bosquejo de las situaciones que ocurren en un contexto social, con el fin de estudiar, describir, comprender e interpretar realidades a partir de los conocimientos que tienen los involucrados, donde estos interactúan y comparten los significados con base en preguntas e hipótesis gestionadas por el investigador (Bonilla, 1989. Citado por Bonilla y Rodríguez, 2000).

Dicho de otro modo, el enfoque cualitativo permite hacer del proceso de investigación, una construcción continua, un camino de interpretaciones múltiples acerca de una situación. La investigación cualitativa, se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, puesto que no se trata de probar hipótesis sino de analizar comprensivamente una problemática.

Otra característica de la investigación cualitativa es que quienes realizan este tipo de estudios, lo hacen en su contexto natural, participando así de un juicioso ejercicio que implica la comprensión e interpretación, de sentidos construidos conjuntamente en contextos particulares, por lo tanto, se hace necesario develar lo que los seres humanos hacen unos con otros, objetivando así sus maneras de ser y estar (Rodríguez, Gil y García, 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Así, algunas características de este tipo de investigación van encaminadas a la acción participación, apropiación del dialogo de saberes

y el protagonismo en la interpretación de las realidades, también hace un acercamiento al sentido común y de orden científico en apuesta a la reflexión que se requiere para comprender la existencia humana.

En esta investigación se busca comprender cómo ha sido la participación en la construcción de la convivencia, a partir de la experiencia de jóvenes de 8° y 9°, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez. En consonancia con esto, se trae a mención el planteamiento que tienen Taylor y Bogdan (1987), “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (s.p).

La pertinencia del enfoque hermenéutico, con la mirada en lo ontológico político en esta investigación, se debe al interés por reconocer y comprender cómo narran y significan en este caso, estudiantes de octavo y noveno grado, aspectos relacionados con sus maneras de participar en la construcción de la convivencia escolar, de allí que exista la necesidad de hacer visibles y audibles sus identidades y subjetividades, o en otras palabras, sus propias maneras de ser y estar en el mundo, relacionadas con las posibilidades de transformar sus entornos de vida compartida.

Como referentes sobre la hermenéutica ontológica política se puede decir que esta se considera una perspectiva epistémica y metodológica de la investigación, que permite acceder a fenómenos sociales y sus comprensiones, como aporte a la transformación social desde la acción conjunta o comunitaria a partir de varias miradas. Los procesos que allí se tejen, apuntan a originar comprensiones en torno a los procesos participativos y colaborativos, ya que en la diversidad de sujetos, significados, subjetividades, realidades y

sentidos es donde se encuentra la riqueza del trabajo investigativo de este tipo (Alvarado, Ospina y Sánchez, 2016).

El sentido ontológico incluye el reconocimiento de la experiencia, esta hermenéutica ha planteado un estudio que permite hacer un análisis de la fenomenología basada en el concepto de la espontaneidad, que le da un sentido político que reitera la libertad del hombre para enmarcar nuevos principios e ideas que destacan la importancia de las capacidades humanas para actuar y hablar, mostrando la fortaleza que conlleva el reconocimiento de cada uno como sujeto político.

2.1.1. Procedimiento

El estudio se dividió en tres fases.

La primera fase se centró en la elección de la muestra que permitiría la recolección de la información.

En la segunda fase se realiza el proceso de recolección de la información requerida mediante un grupo focal con estudiantes y entrevistas semi estructuradas con docentes y directivos docentes.

En la tercera fase se realizó la sistematización y análisis de los datos obtenidos.

2.1.2. Fase I Población y muestra

2.1.2.1.Población

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de los grados 8° y 9°, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa. Daniel Alfonso Paz Álvarez del Municipio de La Apartada- Córdoba.

2.1.2.2.Muestra

La muestra para la obtención de información está conformada por 8 estudiantes de 8° y 9°, cuatro hombres y cuatro mujeres, 2 docentes y 2 directivos docentes. El criterio

utilizado para la selección de los participantes es que tuviera más de dos años de hacer parte de la institución educativa.

La presente investigación se desarrolló con un grupo humano, que ayudó a comprender las percepciones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos de la institución educativa en la construcción de ambientes y acuerdos para la convivencia.

En la presente investigación, explicar a partir de sus propias interpretaciones las percepciones de participación en los diferentes procesos escolares y así mismo tratar de comprender el papel que juegan en la construcción de acuerdos para la convivencia y la transformación de algunas tensiones o desacuerdos entre estudiantes, docentes y directivos.

Además de lo anteriormente expuesto, la presente investigación se concentra en el conocimiento adquirido por medio de la experiencia, la vivencia con los otros o con la situación que se investiga. El investigador se involucra en el contexto social, político o cultural que rodea su objeto de estudio y con esa relación de vínculo puede alcanzar un mayor grado de complejidad en la etapa de recolección e interpretación de la información o de los datos.

2.1.3. Fase II

2.1.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En cuanto a esta fase de recolección de información, y teniendo en cuenta que el objetivo del proyecto es comprender cómo ha sido la participación de los diferentes actores de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en la construcción de acuerdos para la convivencia, se emplean como técnicas para la recolección de información: el grupo focal y la entrevista semi estructurada.

Dichas técnicas son acordes a la caracterización del contexto, sirven para recolectar la información junto con un ejercicio de complementación y ajuste de acuerdo con el avance de la investigación y al tiempo dispuesto para todo el proceso.

En esta etapa, el grupo de investigadores busca acercarse al campo de acción, en donde se pretende capturar los diferentes puntos de vista de los estudiantes, docentes y directivos docentes con respecto al problema de investigación. Para ello se posibilita la discusión en los participantes seleccionados de manera espontánea y durante este proceso, el equipo realizó registros a partir de notas, videos, descripciones del ambiente y fotos.

La primera parte de la ejecución del proyecto estuvo destinada a socializar la propuesta con los diferentes participantes, para ello se expusieron los objetivos del proyecto y se realizó una concertación de algunos mínimos para tener en cuenta durante el encuentro. De igual manera, se aprovechó el espacio para crear un ambiente de confianza e identificar y establecer relación directa con cada uno de los participantes.

En función de lograr el objetivo señalado, se implementó el grupo focal a estudiantes con el propósito de discutir y elaborar desde sus vivencias y percepciones una estrategia que les permitió reflexionar sobre su realidad y promover espacios de participación colectiva en los que sean reconocidos desde otras miradas y conscientes de la importancia que tienen esos espacios de diálogo en la institución.

De acuerdo con el análisis realizado por el equipo de investigación, tras la lectura sobre presupuestos cualitativos las técnicas seleccionadas fueron definidas del siguiente modo:

2.1.3.2. Grupo Focal

El grupo focal es una técnica que permite obtener información acerca de lo que la gente piensa y opina, permite focalizar mediante un proceso abierto, la atención, discusión

e interés en pocas personas que se encuentran directamente involucradas con la problemática que se investiga, en este caso, se utiliza para reconocer los procesos que se viven dentro de la institución, desde una perspectiva reflexiva entre los diferentes participantes de este estudio (Mella, 2000).

Desde esta perspectiva, el grupo focal con los estudiantes fortalece el desarrollo de la presente investigación ya que sus experiencias y percepciones frente a la participación, la construcción de acuerdos y la convivencia en la institución educativa, brindan información de múltiples dimensiones que posibilitan identificar las percepciones en cuanto al objeto de estudio planteado y enriquecer la comprensión de dichos procesos desde el ámbito escolar.

Esta técnica se hace pertinente en este proceso de indagación porque deja fluir gran cantidad de información de una forma amena y sin prejuicios por parte de los miembros que participan. Los investigadores llevan una guía estructurada acerca de los temas específicos en los que se basa el grupo focal, estos llevan al acercamiento a otros interrogantes no explícitos al momento de iniciar el trabajo.

2.1.3.3. Entrevista semi estructurada

En la presente investigación, se opta por la entrevista semi estructurada como uno de los instrumentos para la recolección de datos, ya que se busca en ella comprender una situación desde las voces de diferentes actores. Por tanto, se espera respuestas subjetivas de quienes comparten una misma realidad. En este tipo de entrevistas el entrevistador tiene la libertad de formular preguntas adicionales a las del guion, las cuales deben ser abiertas para precisar conceptos u obtener más información de los participantes. Además, se tiene en cuenta el contexto social en que se da la investigación, pues, este es importante en la interpretación de significados (Sampieri, 2018).

De acuerdo con lo anterior, se considera pertinente la aplicación de entrevistas a docentes y directivos docentes en este estudio, en el que cada uno de los involucrados puede tener una perspectiva diferente de las situaciones que allí ocurren, pero también cabe la posibilidad de que varios coincidan en sus apreciaciones.

Además la entrevista semi estructurada, permite ahondar en las formas en que cada uno de los sujetos percibe de manera personal los procesos de participación y la construcción de acuerdos para la convivencia, permitiendo así, establecer la relación de aquello que se reconoce como percepción con las formas que cada uno adopta en sus prácticas desde la constitución de su ser político.

2.1.4. Fase III

2.1.4.1. Almacenamiento de los datos

“La investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador” (Shaw, 1999; p. 64)

Este proceso se desarrolló teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos a usar. Cada uno de los datos se organizó de conformidad con las categorías de análisis y fueron codificados de acuerdo con el instrumento usado y el objetivo a alcanzar. Este evento se entiende como un proceso sistemático, coherente de recolección, almacenamiento y recuperación de datos, que permite develar la mayor cantidad de información de los hechos captados en el contexto por parte del equipo investigador en cuanto a la temática abordada.

2.1.4.2. Análisis e interpretación de los datos

Este proceso pretende generar comprensión del problema de investigación, en vez de forzar datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones. (Jones, 1985, citado por Martínez, 2011). Para llevar a cabo el mismo, se han de tener presupuestos como: lectura y relectura de transcripciones y notas de campo. (Easterbay Smit et al, 1991 citado por Martínez, 2011), organización de datos recolectados a través del uso de códigos. (Straus y Corbin, 1990, citado por Martínez, 2011), y la búsqueda de relaciones de las categorías que emergen entre los datos. (Marshall y Rossman, 1995, citado por Martínez, 2011).

Para mayor comprensión de los datos se hizo uso de un proceso de triangulación de la información contenida en ellos. Se tomaron como punto de referencia las categorías de análisis, los referentes teóricos consignados en el marco y el diseño metodológico propuesto.

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS
PARTICIPACION	Perspectivas de participacion
	Espacios de participacion
	Barreras para la participacion
CONSTRUCCION DE ACUERDOS	Perspectivas de las normas
	Toma de decisiones
CONVIVENCIA	Construcciones relacionales
	Alteridad
	Situaciones que afectan la convivencia
	Estrategias para la transformacion de los conflictos
RELACIONES DE PODER	Subordinacion
	Autoridad

Marco teórico

2.2. Aproximación al concepto de participación

En la presente investigación se tuvo en cuenta el concepto de participación, desde el enfoque basado en derechos, por ser la base que orienta y sustenta el proceso legal vigente que se vislumbra bajo la perspectiva de un Estado Social de Derecho. De igual forma se realizó un recorrido fundamentado en el análisis del concepto de participación a partir de lo promovido desde el enfoque de competencias ciudadanas, por ser el marco desde donde parte el Ministerio de Educación para delimitar la formación de la ciudadanía. Al mismo tiempo no se dejó escapar para la comprensión, organización y fundamentación en la misma, los referentes que promueve el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, por los planteamientos que ofrece desde su marco referencial en tanto a la promoción, prevención, fortalecimiento de la participación, la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos tanto sexuales como reproductivos, la mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

2.2.1. La participación desde el enfoque basado en derechos: Una política nacional

En el marco referencial que promueve el enfoque de derechos humanos se conceptualiza este como “una concepción de la vida social que procura reconciliar la moral, la política y el derecho en un horizonte ético, pero al mismo tiempo operacional, que ha avanzado en una visión de política pública” (Guendel, 2002, p.108). Desde la anterior perspectiva, se interpreta este enfoque como un modelo de corresponsabilidad en donde

Estado, instituciones y personas, son agentes de poder que se preocupan por el cumplimiento de los derechos humanos, la satisfacción de las necesidades básicas de la población y la promoción de espacios que generen desarrollo al interior de estas.

De esta manera, se pretende que la población se empodere de todo ese conjunto de derechos que le permiten ser agentes activos dentro de la promoción que moviliza el Estado en su constitución más mínima y desde donde él es el primer garante en el cumplimiento de las obligaciones que requiere el sujeto para desarrollar además de una libre personalidad, las capacidades y potencialidades que le son promovidas desde sus marcos legales.

Este conjunto de políticas que se movilizan en el ámbito nacional, se entrelaza con las relaciones que vienen tejiendo en el plano internacional y que de cierta forma quebrantan la noción de Estado – Nación promovida en la Constitución Política. Esto por efectos de la globalización, desde donde el enfoque basado en derechos humanos, propicia en la ciudadanía una cultura con base moral sólida, a partir de la cual todos los ciudadanos en pro de validar algún derecho vulnerado por alguna institución o mecanismo de poder que esta adjunto a las formas de gobierno, puedan ser reclamados y asistidos en pro de forjar un orden que genere respeto de los derechos humanos sin importar el lugar (Save the Children, 2002).

En el anterior postulado se va visibilizando la estructura bajo la que se orienta y reorganiza formalmente el enfoque social de derecho, ya no es solo la normatividad emanada por el Estado quien decide o no ante una situación especial de un sujeto o una población, ahora son los organismos internacionales quienes también pueden validar el derecho de los mismos. Entre sus aportes, cabe destacar, el restablecimiento del vínculo

entre sujeto social y sujeto de derecho, el cual había sido fragmentado por las concepciones positivistas y que en últimas terminan con la frustración de la convivencia cuando no son atendidas en forma oportuna (Guendel, 2002).

Siguiendo este argumento, emerge ese concepto de los derechos humanos como base que orienta el marco normativo en función de la formación hacia la promoción de las competencias ciudadanas, con la cual se brindan herramientas para que las personas en las diversas situaciones de la vida cotidiana actúen desde el respeto, la defensa y la promoción de derechos fundamentales (Guía 6 MEN, 2004). Así, las competencias ciudadanas pueden ser abordadas como herramientas que favorecen el aprendizaje para la construcción de una convivencia basada en el respeto a la dignidad humana.

De esta forma, el documento considera que valores como libertad, justicia y paz en el mundo, tienen por base el reconocimiento tanto de la dignidad intrínseca del sujeto, como el de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la comunidad (ONU, 1948) Por tanto, se reconoce que la dignidad junto con otros valores o aspectos del ser humano pueden incidir en el desarrollo integral de cada individuo.

Aunque, crear una conciencia ciudadana y cultural de derecho, como medio eficaz para favorecer las posibilidades tanto de la población como de la misma sociedad, requiere de una política pública arraigada en principios como los que promueve la Constitución Política colombiana. Desde allí, se le da importancia a la dignidad humana pero a la vez permiten entrelazar lo internacional con lo nacional tal como se sustenta en el artículo 2, fines del Estado: “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación” (Const., 1991), en cuanto a

la convivencia, este mismo artículo dispone que es fin del Estado: “defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo”(Const., 1991). Así se deja claro, que la participación es un valor constitucional y uno de sus principios fundamentales.

Lo anterior, hace divergente el estado de derecho, lo disemina ya no solo en la constitución, sino en las instituciones tanto públicas como privadas, el mismo, permite que el ser humano, pueda acceder a todas las formas posibles que se promuevan en este ámbito (Const., 1991 Art. 4). Desde aquí, la política es la encargada a través de todos los medios posibles, escuela, órganos de control u otras instituciones del Estado y medios informáticos, para llegar a cada miembro de la sociedad.

Ya no son solo fines planteados en la Constitución Política los encargados de direccionar todo en la sociedad, ahora es toda la sociedad. Ahora es el empoderamiento que tenga el ser humano sobre el derecho, quien permite que el Estado pueda garantizar elementos mínimos a todos los ciudadanos y en sí, dar uso a la participación en todos los espacios que existan, sean ellos públicos o privados como lo consagra el artículo 45 de la Constitución política. Ahora la corresponsabilidad que existe entre lo que plantea la norma y lo que ha conceptualizado el sujeto, no solo depende de la capacidad de difusión que ha emprendido el Estado, también se adjunta a la posición que emprenda con respecto a la valoración de la dignidad, el respeto por las diferencias y uso del poder que establezca la institución.

Del mismo modo, la política pública se levanta en pro, no solo de las poblaciones minoritarias, sino de igual para aquellos que están bajo el control y protección de terceros como son los jóvenes, niños y ancianos entre otros.

En cuanto a niños y jóvenes, se ha creado de conformidad con el artículo 44 de la Constitución Política, el Código de Infancia y adolescencia, el cual en correspondencia con la Ley 1098 de 2006, fija una política pública en materia de protección para niños, niñas y adolescentes, por medio de ciertas condiciones que le garanticen el ejercicio de sus derechos, libertades, pero al mismo tiempo que se le valore el restablecimiento de los mismos como se contempla en diferentes documentos de ley cuando sean violentados.

Siguiendo este razonamiento, serian instituciones como la escuela, la policía, los órganos de control y la misma sociedad, quienes se encarguen de vigilar y controlar los procesos legales que amparan a esta población, ya que son ellos sujetos protegidos por terceros. Por lo anterior, asalta un interrogante, ¿Permiten estas instituciones alternativas de participación, comunicación, interacción que ofrezcan a estas poblaciones “minoritarias” expresar sus capacidades y potencialidades en aspectos como la política, la construcción de acuerdos, la planificación de metas a largo y mediano plazo, el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y de emprendimiento, o son solo elementos que existen de forma teórica, pero que en sí, no juegan un papel relevante dentro de las posibilidades humanas para crear una mejor condición de convivencia? (Ley N° 1098, 2006).

El anterior interrogante, surge debido a que a nivel internacional existen instituciones como la UNICEF que se encargan de hacer valer los derechos de las poblaciones menores y que de cierta forma están siendo vulneradas por algún agente dentro del Estado. Pero lo

preocupante de ello, es analizar y comprender como estas posturas teóricas que se plantean desde lo internacional y que toman vida en la política pública, pueden entrar o salir de lo conceptualizado en los documentos que se han creado en la institución para favorecer la convivencia, pero que en muchas ocasiones no llegan a ser visibles en la práctica cotidiana que vive el niño, la niña y los jóvenes en su trasegar por la escolaridad.

Para ampliar esta construcción teórica, se trae otro referente de política pública, la Ley 12 de 1991, por la que se ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En su artículo 12 dicha ley dicta que: son los Estados quienes deben garantizar elementos al niño que le permitan estar en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, ello implica, la libertad de buscar, recibir y difundir información sin restricciones, de forma oral, escrita, artística u otro medio, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez.

Al mismo tiempo esta Ley tanto en su artículo 13 como 14, menciona la libertad de expresión, como factor que permite evidenciar el respeto a los derechos de las demás personas, lo que necesariamente implica aprender habilidades relacionales. Dicha libertad, se debe ejercer desde las habilidades comunicativas, que son además un medio necesario para compartir entre otras cosas: necesidades, posturas, deseos, saberes, en fin, la riqueza de mundos simbólicos que han sido importantes en la historia de la humanidad.

En este orden de ideas, la promoción y protección de estos y otros derechos, requerirá de la construcción de ambientes, condiciones y oportunidades reales para que esto sea posible. Lo anterior, hace alusión en gran medida a cómo se conciben los niños, niñas y

adolescentes y de acuerdo con ello, qué medidas se están teniendo en cuenta para que estos fortalezcan sus procesos participativos.

Con respecto a esa capacidad de agencia que tienen los niños, niñas y jóvenes, cabe mencionar que hay culturas y comunidades en las que estos son considerados como sujetos con poca madurez intelectual para ser parte de un dialogo en el que el objetivo sea el consenso o la toma de decisiones.

Frente a esta situación, desde el Comité de Derechos humanos a la Convención de los Derechos del Niño, hace un llamado a que los Estados se comprometan a respetar el concepto de niño como titular de los derechos y a establecer estrategias que permitan promocionar desde los diversos espacios de socialización, la escucha de los adultos hacia los menores y la adaptación de las expectativas a los intereses de los niños ya que ellos también están involucrados en dichos procesos (ICBF, 2003).

En cuanto a las políticas que validan los derechos de los jóvenes, se trae a colación la Ley 1885 de 2018 que complementa el Estatuto de Ciudadanía Juvenil, por medio de la cual se modifica la Ley Estatutaria 1622 de 2013, en la cual, se definen los espacios de participación de las juventudes. Para ello, proponen: la participación como todas aquellas formas de concertación y acción colectiva que integran un número plural para alcanzar tanto procesos como prácticas organizativas de la juventud en un territorio, pero que al mismo tiempo puedan desarrollar acciones temáticas de articulación por medio del trabajo colectivo entre los actores directos o con otros. Dichos espacios, deberán ser procesos convocantes, amplios, pero también diversos, ello buscará incluir jóvenes no organizados de acuerdo con sus dinámicas propias (Ley N° 1885, 2018).

En concordancia con lo anterior, la Ley 1622 de 2013, establece un tipo de correlación causa – efecto, entre lo que conceptualiza en sus artículos 3 y 4 de la siguiente forma: en la relación de causa pretende garantizar la participación, concertación e incidencia de las y los jóvenes sobre decisiones que los afectan en todos los ámbitos de la Nación. Pero en la relación de efecto, deben abrirse los espacios en las instituciones públicas o privadas para que la población joven del país valide este derecho por medio de la vinculación en los diferentes procesos que infieren la toma de decisiones.

Igualmente se insta la autonomía como otro de sus principios, con respecto a este, la ley reconoce a los jóvenes como agentes capaces de elaborar, revisar, ajustar y llevar a la práctica sus planes de vida por medio de la independencia para la toma de decisiones, las formas de organizarse y la posibilidad de expresarse teniendo en cuenta sus necesidades y perspectivas (Ley N°1622, 2013). Pero es aquí, en donde cabe la crítica al sistema educativo por su incapacidad para garantizar una educación para todos, pues para entender las culturas juveniles se debe partir del reconocimiento de su carácter dinámico (Reguillo, 2000). De acuerdo con lo anterior, la juventud esta llamada política y legalmente a crear y hacer uso de diferentes espacios de participación por medio de los cuales se pueda aportar al mejoramiento de condiciones de sus comunidades, ser líderes sociales, repensar la sociedad y trazar metas que puedan ser controladas de forma paulatina por ellos mismos.

Ahora bien, con relación a la convivencia escolar, uno de los principios de la Ley 1620 de 2013 por la que se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, es la participación. Frente a esta disposición, los establecimientos educativos deben garantizar la participación de niños,

niñas y adolescentes en el desarrollo de estrategias y acciones a implementar en el Sistema Nacional de Convivencia, su objetivo es la formación de ciudadanos activos que aporten a una sociedad democrática, participativa y pluralista, en tanto, los establecimientos educativos la deben garantizar para la coordinación y armonización de las acciones.

Otro aspecto de la presente ley es lo concerniente a los comités escolares de convivencia, por ser estos unos espacios de los que hacen parte los estudiantes, familias, docentes y directivos. En esta, no solo subyace la figura represiva, sino que se da un referente para que el pensamiento divergente y con capacidad reflexiva emerja. De esta manera, la participación es concebida como un derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes, sin discriminación alguna, pero, además se alcanza a idear como deber, ya que también están llamados a opinar y expresarse frente a lo que le involucre.

Con respecto a lo anterior y de forma crítica a lo estipulado en esa ley, se cita un trabajo adelantado por Builes, Puerta y Sepulveda (2015), titulado *Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620*, documento de la Universidad de Antioquia en el que se expresa, entre otras interpretaciones, que algunas expresiones de la ley pueden causar confusión o diversas formas de interpretarlas como, por ejemplo, violencia y agresión.

También se analiza los cambios que la ley propone en cuanto a los manuales de convivencia que, según los académicos mencionados, tales ajustes pueden dar pie a la práctica de la exclusión en el momento en que algunas faltas sean consideradas como delito y entonces allí se perdería la esencia de lo educativo en las instituciones educativas, dado que en los procesos formativos se debe garantizar espacios para la restauración y la reparación integral del daño causado al otro.

Tratar de enhebrar este enfoque, para analizar y comprender un problema como el de participación, convivencia, a partir de lo dispuesto por el Estado colombiano para dar respuesta a las necesidades de la población y la disposición de las políticas internacionales, no es fácil, sobre todo cuando se habla de un estado Social de Derecho. Con base en esto, se trae a colación lo que ha planteado la Ley General de Educación o Ley 115 del 18 de enero de 1994, en su artículo 5, en el cual se encuentra un concepto que pretende resaltar la formación del ciudadano en pro de la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, así como en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

Con respecto a los elementos mencionados se puede decir que a menudo están escritos en documentos institucionales, pero que se escapan del conocimiento de la población y por ende de la vida práctica, sin tratar de interpretar la situación presente, se hacen relevantes porque dejan ver qué posición adopta la institucionalidad y en medio de ellos, los diferentes actores como padres, docentes, directivos, frente a este fin, no solo consagrado en la Ley, sino en políticas internacionales que emergieron bajo los principios de la Declaración Mundial de Educación para todos desarrollada en 1990 (Jomtien, 1990).

Esta forma de hacer visible un derecho que se promueve en una política a través de la Ley General de Educación, demanda una interacción por parte de los diferentes actores del proceso educativo (estudiantes, padres, docentes, directivos, administrativos, entre otros) los cuales muchas veces no toman parte del direccionamiento que se ha de visibilizar en el

horizonte institucional, son estos, los encargados de trazarse metas, retos y sueños tanto a largo, mediano como corto plazo.

Aunque es claro en el artículo 6, de la Ley 115 de 1994 que “Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo” (Ley N° 115, 1994). Asalta la duda, de que esto sea una verdad tangencial, o ¿será que la institución educativa es un órgano de poder que limita la voz y el voto de los miembros de la comunidad, frente a los problemas que afectan la construcción de sus proyectos institucionales?

De igual forma, se establece en la misma Ley, artículo 16, incisos *e* y *f*, que es función de la escuela propiciar en el sujeto, el desarrollo de la capacidad para expresarse, relacionarse, comunicarse, establecer relaciones de reciprocidad, y de participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad, convivencia, participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos. Aspecto que deja ver de conformidad con el enfoque de derecho, la importancia que representa este proceso en la formación de ciudadanía y el papel que juega la escuela, quien debe ser garante para generar dicha capacidad en el niño, joven y adulto.

Además de lo planteado anteriormente, se trae a colación, lo planteado en el artículo 21 de la Ley General de Educación, desde donde se visualiza la importancia que tiene la escuela en “La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista”, (Ley 115, 1994). Esto implica, romper con algunos parámetros establecidos desde hace décadas en la escuela, exige un trabajo continuo,

transversal, interdisciplinario y consensuado en el que se propongan nuevas formas de hacer justicia sin perder de vista el reconocimiento del otro y de sus diferencias.

De igual forma, se hace relevante lo estipulado en el título V *De los educandos*, de esta ley. En su capítulo 1 denominado *Formación y capacitación*, refiere en el artículo 91, que el estudiante es el centro del proceso educativo por lo cual en él, se debe promover una formación integral, ello ha de llevar a que en los establecimientos educativos deben incorporar en el proyecto educativo institucional, una serie de acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, el asumir responsabilidades, el trámite para la transformación pacífica de conflictos, las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación entre otras.

Interactuar con el enfoque de derecho, exige analizar punto a punto los artículos que en la política pública ayuda a fortalecer procesos de participación, convivencia y educación para la libertad y en la libertad, es por ello, que se hace necesario y pertinente citar lo plasmado en los artículo 87 y 142 de la Ley General de Educación, en los que se le da relevancia al manual de convivencia como instrumento que permite validar los derechos y deberes de los estudiantes, pero además, expresa que las iniciativas de adopción y verificación de ese reglamento o pacto deben surgir y ser conocidas por parte de los estudiantes, docentes, padres, directivos y administrativos, los cuales pueden participar desde el gobierno escolar como organización participativa y democrática. Es decir, sino participó al menos debe conocerlo antes de que le sea aplicado.

Además, frente al manual de convivencia, se considera que hace parte de una estrategia para fomentar la participación y vivencia democrática en las instituciones educativas. Sobre esto, el Ministerio de Educación Nacional (2011) expresa que “toda comunidad necesita unas normas para funcionar, creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos” (p.29). Es así como el manual de convivencia tiene como objetivo central la construcción conjunta de normas, que buscan el reconocimiento, ejercicio y respeto de los derechos humanos, como los mínimos para la vida compartida.

Cabe mencionar también, desde esta misma línea el enfoque diferencial, el cual, se sustenta bajo los principios de Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas. Este conceptualiza en su artículo 13, que existen poblaciones con condiciones particulares en cuanto a edad, género, orientación sexual, discapacidad, identidad de género o diversidad étnica.

Dichas poblaciones, suelen ser víctimas de algunas conductas de discriminación y marginación. Una de las categorías incluidas en el enfoque diferencial es la de género, mediante la cual se busca visibilizar el papel de la mujer en las decisiones que tienen que ver con planeación, organización y toma de decisiones en todo aquello que se interese por el desarrollo social y comunitario.

Lo anterior se hace relevante y pertinente para poblaciones minoritarias y que han sido discriminadas de cierta forma, ahora emerge un nuevo interrogante, ¿qué papel juega la escuela desde la institucionalidad como organismo que debe validar y ayudar en la restitución del derecho de esas poblaciones que son víctimas de alguno de estos procesos de violencia generados en el compartir diario? ¿Cuál es el fundamento que ayuda a mitigar el

impacto psicosocial del niño, niña o joven dentro de la sociedad y que en determinadas circunstancias silencian la voz de la víctima?.

Por otra parte, se aborda la participación y la convivencia desde el enfoque de las competencias ciudadanas definidas como “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p.8). Como toda competencia, esta debe reflejarse en la práctica, la forma de relacionarse o convivir con los demás, en el uso que se hace de los mecanismos de participación democrática, y la correlación que se forja entre los individuos, que a pesar de ser diferentes pueden llegar a acuerdos después de dialogar o argumentar acerca de un asunto común. La participación desde este enfoque se entiende como un proceso formativo que permite a los diferentes miembros de la comunidad educativa incidir en las decisiones de dicha institución.

Esto implica, la construcción de relaciones y contextos protectores para ejercerla, y tiene como consecuencia, el desarrollo del sentido de pertenencia a un establecimiento. La participación en las diversas instancias decisorias con que cuenta un establecimiento es importante porque fundamenta la construcción de una institución democrática (Cartilla 2, Competencias ciudadanas p.31).

2.2.2. Enfoques diversos sobre la participación

En segundo lugar, se reconoce el concepto de participación desde los referentes conceptuales que tienen algunos autores como: Roger Hart, Santiago Sánchez Torrado,

Miguel Ángel Santos, Jaume Trilla y Ana María Novella, Algunos de ellos, coinciden en afirmar que la participación es una actividad que atraviesa todos los procesos de formación.

En primer lugar, Roger Hart (1993), plantea que la participación se entiende como todos los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive. Además, es un proceso importante en la construcción de la democracia, considerado un derecho fundamental que tiene la ciudadanía. Hart, explica la participación a través de ocho niveles, los cuatro primeros son: manipulación, decoración, participación simbólica, y asignados pero informados; dichos niveles no representan una participación real para el autor. Los otros cuatro son: consultados pero informados, participación iniciada por adultos, pero compartida con los niños, participación iniciada y dirigida por los niños, y participación iniciada por los niños con decisiones compartidas con los adultos; estos representan una participación genuina de los niños.

De igual manera, Hart (1993), expresa que la participación inicia desde el momento en que el niño nace, el cual empieza a influir en los adultos y tener control sobre algunas situaciones a través del llanto u otras manifestaciones. Así, los adultos no deben ser excluidos del proceso de participación de los niños ya que ellos pueden aportar lecciones y orientación en todos los proyectos que se busque adelantar. Desde esta mirada, la participación involucra la creación de espacios que promuevan el diálogo, la democracia, la cooperación y el desarrollo de iniciativas.

En esta misma línea, Sánchez (citado por Santos, 1999), afirma que la participación “es un derecho y una necesidad, un principio incuestionable que atraviesa todo el proceso educativo, el deseable dinamismo de las instituciones escolares” (p. 7). Por consiguiente, la

participación se constituye en un proceso inherente a los seres humanos, pero también en un reto para las instituciones educativas pues, deben hacer de esta uno de sus principios rectores. Esto implica, una transformación en sus políticas de calidad, pero también en su gestión académica, puesto que, en la interacción docente- estudiante se empieza a tejer y a desarrollar los acuerdos en el aula, las iniciativas de participación, las diferentes miradas acerca de la convivencia y la forma en que lo aprendido en la institución educativa impacte fuera de ella.

En concordancia con lo anterior, otros autores también definen la participación como una acción en la que los sujetos son protagonistas y no espectadores, aportan, se comprometen, se implican, toman decisiones, gestionan y ejecutan nuevos proyectos. Además, resaltan que a participar se aprende participando y en todos los espacios en los que se desenvuelve el sujeto (Santos, 2003; Trilla y Novella, 2001). Es decir, no se puede participar en donde no se brindan espacios para hacerlo y es en la práctica, que el acto de participar empieza a tener valor entre los que se encuentran involucrados en dicho proceso.

Para Trilla y Novella (2011), la participación es, “un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más jóvenes” (p. 27). Además, plantean que si se promueve la participación de los niños no es porque así se formarán para el futuro, sino porque ya han adquirido ese derecho y con su vinculación se espera que mejore el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce.

Así como Hart propuso unos niveles para referirse a diferentes formas de participación, Trilla y Novella (2001), comparten unas tipificaciones en las que explican el acto de participar estableciendo cuatro tipos de participación: simple, consultiva, proyectiva

y meta participación; siendo los dos últimos, en donde se puede reflejar una auténtica interacción de los niños en los procesos escolares.

En lo que respecta a la clasificación de la participación, se cita a otros autores que plantean diferentes niveles de esta, pero que guardan una estrecha relación entre sus percepciones al respecto. Entre los niveles comunes se puede mencionar el ser escuchados, dialogar e involucrarse en la toma de decisiones compartiendo el poder y las responsabilidades, aceptar y respetar las decisiones del niño (Casas, citado por Trilla & Novella, 2001; Shier, 2010). Dichas clasificaciones, se centran en el papel que juegan los adultos y los niños y la relación de corresponsabilidad que se crea en los espacios que tienen en común, como la escuela, el hogar y los grupos sociales.

Por otro lado, diversos autores expresan que la participación es algo más que un derecho, la consideran un principio educativo que no solo busca la interacción entre los sujetos, sino la promoción de actos como opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor (Novella, 2008; Santos, 2003). Desde esta realidad, la escuela ya no se concibe como una institución transmisora de conocimientos para los iguales, sino un espacio para los diferentes, en el que sea posible un acuerdo entre la familia y la escuela, y esté abierto a escuchar las voces de los más pequeños y débiles. Debe ser un espacio que forje desarrollo y pensamiento colectivo, participar ya no debe ser una teoría, ahora se visualiza como una práctica activa que envuelve a todos los sujetos (Tonucci, 2012).

Por consiguiente, la participación implica un conjunto de habilidades y capacidades que apuntan al papel activo de los sujetos, prestos a relacionarse y expresarse frente a

cualquier circunstancia, como a la posibilidad de exponer sus ideas, juicios e inquietudes, sin temor a ser juzgado. Estas formas de comprender la participación invitan a las personas a relacionarse desde el pleno reconocimiento de sí mismas y de las otras.

En concordancia con esta perspectiva de participación Hirmas y Eroles (2008), en el marco de un trabajo de la UNESCO sobre la construcción de paz en los contextos educativos, definen la participación como el hecho de aportar y cooperar para el progreso, lo cual genera un ambiente de confianza en sí mismo para proponer nuevas ideas. Esta organización le da importancia a la cooperación, como elemento básico de la transformación comunitaria, o sea, a la participación de los sujetos que comparten diversos procesos en un grupo o institución. Para esto, se deben dar algunas condiciones como contar con información oportuna, la promoción de espacios bien definidos que hagan posible una participación responsable.

De igual manera, plantea que la escuela tiene como desafío, valorizar y reforzar las identidades locales, el diálogo intercultural y proponer unos contenidos que faciliten la relación con las diferencias. Como crítica al sistema educativo, las autoras plantean que en algunas ocasiones genera marginalización y segregación de los estudiantes por sus diferencias, los docentes no tienen la suficiente formación para orientar a los estudiantes en la eliminación de prácticas discriminatorias y poco se crean espacios para expresar iniciativas propias, manifestaciones que desencadenan algunas veces en conflicto, desacuerdo o tensiones entre los que ejercen el poder y la autoridad y los que obedecen ordenes, normas, así como pautas de convivencia.

En esta misma línea, uno de los módulos elaborados para el Programa Nacional de Autoevaluación, fortalecimiento y estándares de calidad para instituciones de protección a la niñez promovido por la Fundación Antonio Restrepo Barco, UNICEF y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y realizado por Estrada, Madrid y Gil (2000), define la participación como “una construcción social: es fruto de la vida en comunidad” (p.14), lo cual da un lugar privilegiado a la vida comunitaria en el fortalecimiento de la democracia, o sea, las relaciones con los otros en condiciones de igualdad aunque se tengan edades o cargos diferentes y se logra por medio de cambios individuales y sociales que promuevan la confianza, la cooperación y la aceptación de la diferencia.

En cuanto a la participación comunitaria, la relacionan con las acciones realizadas colectivamente por los ciudadanos en pro de solucionar las necesidades de su vida cotidiana. Así mismo, asevera que el hecho de llevar a la práctica la participación, implica delimitar roles y acciones tanto en los individuos como en los diferentes grupos de los que se hace parte. De igual manera, se expresa en el documento, que si los adultos no comprenden que a los niños se les ha otorgado derechos y deberes ciudadanos, la participación no puede ser un hecho (UNICEF, 2000).

Del mismo modo, se trae a colación un documento de las Organizaciones Save the Children y UNICEF, que se ha enfocado en el estudio, cuidado y protección de los derechos de niños y jóvenes. Según Domínguez et al. (2003), la participación es fundamental para la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes, los cuales tienen un papel importante en la construcción de su entorno. De esta manera, se clarifica que el hecho de que los niños y jóvenes participen no significa que solo deben hacerlo entre ellos sino en

espacios donde también hagan presencia los adultos, pues ahí tiene mayor valor y se hace más significativo para ellos.

En este sentido, es importante resaltar a los niños y jóvenes en los procesos de participación como experiencias de formación, intercambio sobre las formas de comprensión de las realidades junto con los adultos. Lo que despierta una necesidad de crear espacios compartidos, donde los adultos y los jóvenes puedan ser protagonistas en construir visiones, prácticas, experiencias y reflexiones propias de sus realidades.

2.3. Participación y construcción de convivencia

En este segundo apartado, se presenta el vínculo estrecho que hay entre la participación y la construcción de la convivencia, teniendo en cuenta, por un lado, diferentes abordajes sobre el concepto de convivencia, a su vez, se trae a colación, algunos aspectos relevantes acerca de la construcción de normas o acuerdos para la convivencia.

2.3.1. Convivencia: un reto que cambia en las instituciones educativas

La convivencia ha tenido diferentes connotaciones en la sociedad, desde la visión de los académicos que se han dedicado a estudiar este aspecto de la vida en comunidad. Al respecto, Antanas Mockus (2002), plantea que:

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia (p. 20).

Este reto ciudadano, es fundamental en los diversos espacios en que se forman o se relacionan los individuos con los otros e implica una transformación de las relaciones, que requieren entre otras, generar aceptación, capacidad de diálogo, habilidades para tramitar conflictos y exclusión de acciones violentas.

Para Mockus (2002), la convivencia consiste en “superar el divorcio entre ley, moral y cultura” (p. 21). Esto hace referencia a la importancia de las reglas que se fijan en el campo legal, moral y cultural, el cumplimiento, la aprobación o desaprobación de estas. Además, enuncia algunas claves de lo que ha denominado convivencia ciudadana, entre ellas cabe resaltar la destreza para celebrar acuerdos y cumplirlos, la desaprobación o aprobación moral y cultural de acciones contrarias u obligatorias a la ley.

La interrelación entre lo moral, cultural y legal está en crisis y los sujetos sociales deben aceptar esta ruptura en la medida en que se enfrentan a situaciones reales en el campo de la convivencia, donde interactúan con personas diferentes, es por esto, que la

convivencia implica un proceso de mayor complejidad, frente a esto se trae el planteamiento de Ruiz (2007), quien expresa que:

El término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo (p.50).

Según el planteamiento anterior, también puede decirse que la convivencia es además un proceso de aprendizaje en el que se implican dos o más personas que reconocen sus semejanzas, objetivos comunes, sus diferencias y proponen mecanismos para superarlas mediante el consenso y el acuerdo.

Esa dinámica se empieza a forjar en la familia mediante el proceso de socialización primaria en el que cada miembro del grupo familiar desde su rol aporta a la convivencia, y se busca que sea fortalecido en los espacios de socialización secundaria como la escuela, la comunidad o los grupos. En el ámbito educativo, se motiva al individuo a descubrir y proponer nuevas ideas para la sociedad en la que las realidades objetivas y subjetivas se corresponden (Berger y Luckmann, 1968). Con respecto al tema que motiva esta investigación, la institución educativa es entonces un espacio que debe promover el respeto en todos sus ámbitos, la aceptación de las diferencias y la libertad.

En concordancia con lo anterior, la convivencia se construye en la interacción social, frente a esta postura, Jares (2002), reconocido en el ámbito de la educación para la paz,

define la convivencia escolar como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p.4). Esto quiere decir, la convivencia permite que otros procesos se desarrollen con eficacia y eficiencia, lo sustancial, apunta a la incidencia que tiene en cada una de las experiencias vividas en las instituciones educativas.

Así, las interacciones diarias que caracterizan la convivencia en una institución educativa son el resultado de los estilos, modelos y prácticas de gestión llevadas a cabo por los directivos y docentes. Dichas prácticas incluyen el manejo de normas, la construcción de acuerdos, el reconocimiento de las diferencias, y su implementación puede dar lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o de segregación, resolución pacífica o violenta de las diferencias (Jares, 2002).

Desde esta perspectiva, la convivencia en el ámbito escolar es entendida como un proceso que se construye, se enriquece y se vivencia mediante las diversas relaciones, en las que como sujetos sociales se involucra cada uno de los miembros de una institución educativa. Si se tiene en cuenta que cada uno de esos sujetos llega con diversos modelos de crianza, culturas, expectativas, sueños y metas, entonces, se debe brindar y garantizar espacios que permitan fortalecer las relaciones con base en las diferencias, lo cual puede generar experiencias subjetivas y enriquecedoras frente a otros compromisos escolares.

Dichas experiencias, traen consigo unas responsabilidades en el ámbito educativo, entre ellas, permitiría una apuesta en común entre la experiencia de los jóvenes y la de los adultos, que se pueda sentir y pensar la convivencia como aquello que ocurre en el uno y en

el otro, pero también con el otro. El ejercicio de la convivencia escolar exige renunciar a ciertas maneras de vivir, de narrar o ver la vida, a determinadas formas de pensar la educación (Skliar y Téllez, 2008). Es decir, debe pensarse en la alteridad, en la realidad y de acuerdo con los cambios sociales que surgen en cada época histórica y que atraviesan las políticas de las instituciones educativas.

Se dice entonces, que la convivencia es un reto cambiante por la relatividad de las situaciones o experiencias que se forjan en cada institución educativa, la pluralidad de los sujetos que a ella asisten con el propósito de formarse integralmente y que llegan cargados de múltiples aprendizajes adquiridos en el hogar o familia, todo ello, contribuye a que se encuentre un grupo de sujetos en que el elemento común sea la diferencia entre ellos.

Las instituciones educativas no son ajenas a los cambios sociales y a las transformaciones que propone nuevas formas de pensar la educación, cada generación llega con nuevos problemas, pensamientos, unas visiones diferentes de cada situación y por ende se debe fomentar nuevas formas de promover y asumir la convivencia en un grupo de sujetos diferentes en cada aspecto de su vida. Es por esta diversidad en la forma de visualizar los conflictos que se puede crear un proceso de adaptación a esos mecanismos estipulados por las instituciones para la transformación de los conflictos, lo que es denominado como currículo oculto. Este mismo, es entendido como los diferentes aprendizajes que adquieren los estudiantes en la escuela pero que no se encuentran establecidos en los documentos institucionales, se enriquece en las relaciones con los otros, los valores e intereses de cada sujeto a los cuales buscan darle cierto nivel de legitimidad (Jackson, 1992).

De igual forma, se van construyendo de forma paralela, algunas normas que les permita transformar sus conflictos sin la mediación de los docentes o directivos y, por ende, evadir las sanciones o castigos que impone la institución. Conforme con lo anterior, se cita a Guerra (2002), quien considera el currículo oculto como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (p.3).

A pesar de estar tan presente en las instituciones educativas este tipo de currículo es poco reconocido por los adultos o personas que dirigen los procesos escolares, pero cabe destacar, que estas prácticas no solo son instaladas por los menores, también los docentes, directivos, padres y demás miembros de una institución, pueden inconscientemente cambiar las estructuras hegemónicas de una organización.

Todo lo anterior, cabe en un ambiente donde se construyen cada día diversas relaciones de socialización, en las que no todos están dispuestos a ser sujetos sometidos, obedientes ni sumisos a las normas impuestas y que como muestra de rebeldía o autonomía para solucionar sus dificultades van creando este tipo de mecanismos paralelos a los institucionales.

2.3.2. La escuela: una comunidad que tiene el propósito de formar sujetos políticos.

Desde sus inicios la escuela se ha entendido como un lugar en el que los seres humanos llegan a adquirir ciertos conocimientos, pero también a compartir con los otros esa experiencia de formación. Con el tiempo, los propósitos de la escuela han ido

cambiando y hoy se considera que uno de ellos es formar sujetos políticos. Se entiende como sujeto político aquel que desarrolla cierta autonomía para opinar con respeto, reconocer al otro como sujeto de derechos y deberes, elaborar proyectos por medio de la construcción y transformación conjunta. Ser sujeto político lleva a proponer otras relaciones de poder ya que lo político se encuentra estrechamente ligado al poder (Arias, Cardona y Alvarado, 2015; Arias y Villota, 2007).

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que, cuando el sujeto decide actuar con el otro, como ciudadano, emergen relaciones encaminadas a la construcción de la convivencia. Esto implica para la escuela posicionarse del tipo de sujeto que quiere formar y que necesita tanto la sociedad como la humanidad, garantizar espacios de diálogo y reflexión, crear condiciones de acción conjunta, donde el individuo pueda ejercer sus derechos y deberes como sujeto político.

Ahora bien, la escuela es considerada una de las instituciones en las que el sujeto puede interactuar con el otro, pero además, expresar sus formas de pensar y compartirlas o dialogarlas con el otro o los otros. En palabras de Durkheim (1976)

La escuela se concibe como un espacio que propicia la socialización y la actividad social, refiriéndose a la socialización como el proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad, y a la actividad social como las diferentes formas de pensamiento que constituyen la coherencia social (Durkheim, 1976, citado por Echavarría, 2003, p.5).

Dicho proceso de socialización, fortalece la capacidad de construcción individual y colectiva en el ámbito social, en este sentido, la escuela será entonces un espacio de

intercambio, de encuentro, entre lo que se enseña y se aprende, en el que se reconozcan las subjetividades, un escenario en el que lo educativo sea un acto, una práctica, una forma de atender las necesidades de la comunidad educativa, será un lugar de interacción e intercambio en las formas de pensar, sentir y habitar el mundo, en el que lo primordial sea la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social (Echavarría, 2003).

De esta forma, Echavarría (2003), pretende visibilizar la escuela como una lectora que se ocupa de la socialización y la construcción de diversos sentidos de identidad en los sujetos que confluyen en ella. Pues estos, llegan a la escuela con diferencias culturales, religiosas, ideológicas, familiares y personales.

Estas diferencias, pueden ser producto de la socialización primaria propuesta por Berger y Luckmann (2003), la cual implica las primeras expresiones de relación con otros u otros sujetos, en su mayoría con sus padres o en el núcleo de la familia, allí se refleja una carga emocional que acompaña y predomina las primeras etapas de desarrollo del niño, las cuales se consideran importantes para relacionarse en otros ámbitos o espacios.

Entonces, la escuela se convierte en un espacio de socialización secundaria, entendida esta como el proceso que lleva al individuo a integrarse a nuevos sectores de la sociedad y en el que se generan tensiones y conflictos; por esto es necesario referirse a la escuela como espacio de convivencia en el que se abra la posibilidad de la negociación, la expresión de la autonomía, la libertad, la concertación y la construcción de pactos o acuerdos para la convivencia.

En concordancia con lo anterior, es necesario usar herramientas o estrategias que permitan la gestión de los diferentes procesos que se desarrollan en el ámbito de la

convivencia escolar. Una de esas herramientas es el manual de convivencia ya que provee un marco legal que permite la vigilancia de las acciones y determina las sanciones necesarias para desaprobar y desincentivar situaciones que afecten negativamente la convivencia y el bienestar de las relaciones e individuos. Sin embargo, la disposición de este marco no asegura la existencia de una convivencia colectiva y democrática. Es necesaria la existencia de una construcción colectiva de acuerdos y prácticas que posibiliten el buen uso y el seguimiento de los manuales de convivencia en las instituciones educativas.

El proceso de actualización del manual de convivencia, a su vez, se puede convertir en una oportunidad pedagógica para fortalecer la convivencia escolar y las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía. Si este proceso se realiza de manera colectiva, utilizando el consenso como centro y teniendo en cuenta las ideas de las personas que conforman la comunidad educativa, puede ser un ejemplo para que los estudiantes, familias y docentes vivencien lo que significa participar en comunidad y valorar los aportes de sus integrantes, el cual es un elemento esencial para el ejercicio de la ciudadanía (Campos, 2013).

De acuerdo con lo anterior, las herramientas escolares en función de facilitar la convivencia deben ser construidas o diseñadas de forma conjunta y con los aportes de sus miembros, pues son ellos los que se someterán a sus sanciones, prohibiciones o estímulos. Dicha construcción debe realizarse con base en una relación horizontal para fortalecer los principios ciudadanos, la formación de líderes y la incidencia de estos en la comunidad.

Así mismo, vale la pena mencionar otra estrategia con la que cuenta la escuela para fortalecer los procesos de participación y construcción de acuerdos para la convivencia entre sus miembros, el gobierno escolar. De acuerdo con la Ley General de Educación, cada institución educativa debe conformar un gobierno escolar, mediante el cual se tendrá en cuenta las iniciativas de estudiantes, docentes, padres, directivos y administrativos (Ley N° 115, 1994). Dicho de esta forma, el gobierno escolar es considerado una exigencia legal que la política educativa hace a cada uno de los centros educativos en Colombia.

En esta misma línea, cabe destacar el papel que juega el gobierno escolar en la formación de líderes comunitarios, como lo expresa Cubides (2001), el gobierno escolar “evoca la idea de encontrar líderes para el futuro del país, el sentido del presente se coloca en un más allá, cuando los menores sean ciudadanos” (p 20). Con relación a este planteamiento, se puede decir que la escuela debe fomentar desde el gobierno escolar, diversas habilidades democráticas, entre ellas, el liderazgo, con el fin de formar no solo para el momento y la etapa escolar de los sujetos que allí asisten, sino también, para responder a las necesidades sociales, comunitarias y políticas que tiene el entorno en donde se encuentra.

En contraste con lo anterior, el mismo Cubides hace una crítica a la forma en que es visto el gobierno escolar. Al respecto plantea, que esa organización se ve limitada por las disposiciones de los adultos en las instituciones educativas, también se refiere a la importancia que se le da en la época anterior a su elección pero que se diluye después de la misma, debido a la organización burocrática que en los centros escolares funciona (Cubides,2001). Todo esto, hace que el estudiantado deje de mostrar interés por participar en dicha organización y que, por el contrario, vean el hacer parte de ella como algo que

tiene poco sentido para su formación. Pero, además la tarea de la escuela en la formación democrática, queda entredicho, pues, las prácticas no parecen consecuentes con las disposiciones legales.

Por otro lado, el gobierno escolar y su funcionalidad “genera relaciones de poder que pertenecen menos al orden del enfrentamiento que al del condicionamiento” (Cubides, 2001, p.3). Lo anterior, se debe en parte a que la escuela se ha convertido en un espacio en el que algunos sujetos establecen las condiciones en las que los otros deben vivir, participar y establecer relaciones.

En consonancia con lo anterior, Foucault (1996), plantea que uno de los significados de sujeto es “sometido a otro a través del control y la dependencia [...] forma de poder que subyuga y somete” (p. 6). De esta manera, se alude la forma en que se dan las relaciones entre los diferentes miembros de una institución educativa, donde se han establecido unos rangos desde los cuales se ejerce la autoridad en la misma.

Al respecto, parece importante traer a colación la conceptualización que hace Faller (1968), acerca de autoridad, el cual la considera como “el objeto de la obediencia” (p.467). Esto quiere decir entonces, que, para ejercer autoridad las personas designadas para ello buscan alcanzar un alto grado de obediencia por parte de los que representan al grupo de subordinados. Desde esta mirada, la escuela no es la excepción si de instituciones autoritarias se trata, porque en su organización se deja ver una pirámide de orden y autoridad que tiene en su parte más alta al rector y en su parte inferior a los estudiantes, quienes tienen menor incidencia en los asuntos decisivos de la institución.

En consecuencia, esas formas de ejercer la autoridad y por ende el poder, trae consigo unas manifestaciones de resistencia por parte de los que de una u otra forma se sienten subyugados u oprimidos. Al respecto, Rauber (2006), dice que “Todos expresan, a través de sus protestas, una parte de las resistencias frente a un orden mundial impuesto por la lógica de la acumulación que favorece los intereses de una minoría” (p. 12). Por ello, no es extraño identificar en contextos escolares grupos de estudiantes, docentes o padres, resistentes a las decisiones de unos cuantos o también a participar o proponer ideas nuevas que ayuden a mejorar la convivencia.

En función de esta perspectiva y teniendo en cuenta el papel que deben jugar las instituciones educativas en la formación de sujetos políticos, se trae a colación el planteamiento de (Tuvilla, 2005) quien plantea que:

Los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que, como organización, son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos... y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos (p.25).

La escuela como institución social que forma sujetos sociales y políticos no debe ser una institución que excluye, deslegitima, silencia. Al contrario, debe verse como un espacio que promueve el trabajo en equipo, la convivencia pacífica, motiva a sus miembros hacia la

democratización de los problemas, el respeto por los derechos de todos sus integrantes, fortalece la resolución pacífica de los mismos y tiene en cuenta las voces de todos sus integrantes, pues, sólo así adquiere significado la tarea educativa. La escuela no es una institución coercitiva sino educativa en donde lo que realmente debe importar es que los estudiantes aprendan a convivir en libertad, respeto y solidaridad (Ruiz, 2007; Santos, et al, 2003).

Permitir la voz del más débil, del que representa la minoría, del estigmatizado es una de las arduas labores que demanda la escuela, este valor agregado que repercute indirectamente ante la sociedad, ya que forma sujetos que hacen parte también de unas relaciones exteriores, comunitarias, políticas, culturales y sociales.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) deben responder a la necesidad del diálogo, la toma de decisiones consensuadas, planificación y puesta en marcha de acciones coherentes y solidarias, así lo plantean Ruiz (2007) y Santos et al. (2003). De esta manera, la escuela inicia un proceso de transformación escolar pero que también se convierte en ciudadana y social en la que no solo se aprende una temática, sino que se aprende un vivir y un convivir. Es decir, aprende una forma de ser humano (Maturana y Vignolo, 2005).

Por lo tanto, debe velar por la construcción de un ambiente educativo pertinente y relevante que eduque para la democracia, y para contar con personas que en contextos futuros sean constructores de una cultura de paz, la convivencia escolar aparece como el ámbito privilegiado donde debiera focalizarse la acción. Así mismo, una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva, es decir,

la “escuela vivida” genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos (Blanco, 2008).

Desde la anterior perspectiva, la escuela es una institución social que se responsabiliza de la formación de seres más humanos, participativos, dinámicos, constructores de paz y hacedores de cultura de paz. De esta manera, se busca que sea un espacio de inclusión social para la democratización, la cooperación, la confianza, el respeto, el alcance de los objetivos que buscan el bien común, pues esto favorecería un ambiente en el que se mitigan las expresiones de violencia, las tensiones entre los miembros que confluyen en ella y la igualdad de oportunidades.

De esta manera, el espacio político escolar ocupa un lugar trascendental en las relaciones de esos sujetos que se forman en las instituciones educativas hacia la comunidad y demás en los que se encuentre implicado. En palabras de Jares (2001) “sin participación no hay democracia” (p. 9), por tanto, la participación se convierte en un requisito para los sistemas u organizaciones que se consideran y movilizan bajo presupuestos democráticos y de formación ciudadana. Dicha participación, tiene su incidencia en la construcción de convivencia, funciona como un mecanismo de legitimación de las disposiciones que hacen los directivos o los adultos y no como una estrategia de vinculación en las tareas de actualización o construcción de convivencia (Cogua, Guevara y Niño; 2016).

Esto quiere decir entonces que, si la participación en las instituciones educativas no se basa en manifestaciones democráticas, de diálogo e interacción entre los diversos miembros que la componen, se vivencia en ellas una brecha gigante entre los que buscan construir juntos una mejor sociedad. En esta misma línea, se menciona lo dispuesto en un

módulo “*Cultura para la paz y convivencia*” (2014), en el que se afirma que “con la participación se reaviva la convivencia, se garantiza el bien común” (p. 31). También se considera que, si no se organiza la comunidad para vivenciar espacios de participación consciente, comprometida y transparente, en donde se tiene el derecho a participar, entonces el futuro de la convivencia no es muy claro.

Frente a esto, Bobbio (1991) plantea que “sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (Citado en Jares, 2002, p.85). Así entonces, no se construye convivencia en instituciones con pocas o nulas prácticas democráticas y la participación es una de ellas en todos los ámbitos.

Siguiendo esta misma línea, cabe vincular a esas prácticas democráticas, el acto de comunicarse eficazmente o de utilizar los canales de la información para el bienestar del colectivo. Esto, facilitaría la participación, la construcción conjunta de acuerdos y como resultado, los procesos de convivencia. Porque “Los procesos comunicativos se constituyen en elementos sustanciales para la vida de los grupos humanos organizados y, naturalmente, también para la vida de las instituciones educativas, particularmente sensibles a las dinámicas comunicativas” (Duque, 2005, p.15).

Así, dichos procesos deben fomentarse, fortalecerse y vivenciarse desde las diversas organizaciones en que un grupo de seres humanos comparten objetivos, proyectos y dinámicas relacionales. De no ser así en espacios como la escuela, esa ruptura en los procesos comunicativos irrumpe en los ambientes de convivencia que emergen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

3. Presentación de resultados, interpretación y análisis de la información

Los resultados sobre la indagación acerca de la participación, convivencia y construcción de acuerdos para la misma, está orientado en función de las categorías y sub – categorías establecidas con antelación a la recolección de la información, sin embargo, en el trabajo de campo emergieron algunas nuevas estructuras categóricas que hicieron parte del entramado final, al igual que de la ampliación de algunos conceptos fundamentales en el marco teórico. (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Con base en los resultados se han de establecer elementos conceptuales tanto coincidentes como no coincidentes, que permitan plantear unos apuntes finales dirigidos hacia lo estructurado dentro del marco teórico, la triangulación de la información y el análisis relacional de los mismos.

Para el caso particular de este informe se dará a conocer un resumen del conjunto de hallazgos conseguidos en el campo, como elementos consecuentes que apoyan las conclusiones finales.

3.1. De los estudiantes

3.1.1. Categoría participación

Esta categoría encierra subcategorías como perspectivas o ideas de participación, espacios de participación y barreras que se presentan para la participación y que reconocen los estudiantes en su rol cotidiano, tanto en la escuela como en la familia.

3.1.1.1. Perspectivas o ideas de participación

Los estudiantes entienden la participación como un proceso sistemático que demanda el aporte de ideas sobre diferentes aspectos del conocimiento, la interacción permanente por

motivación tanto personal como guiada en eventos como la semana cultural o los actos cívicos que programa la institución en su cronograma anual, pero al mismo tiempo como esa necesidad de emitir una respuesta a un interrogante formulado por un docente ante el desarrollo de los procesos académicos regulares; todo lo anterior sin la necesidad de sentirse obligado a hacerlo dependiendo de las circunstancias que rodean el hecho mismo.

De conformidad con lo descrito anteriormente, se comprende que la idea de participación que poseen los estudiantes es amplia y compleja, la misma, recopila elementos de tipo conceptual que permiten aportar puntos de vista frente a un tema de interés general, generar interacción dinámica en eventos de cualquier índole, responder a situaciones precisas que hacen parte de su formación personal y tomar distancia ante eventos que a su juicio, no le competen por algún tipo de circunstancia que en nada o mucho lo afectan.

En lo referido al hecho de aportar conocimientos que permitan visibilizar los puntos de vista ante un tema de interés general que engloba una comunidad en cualquier contexto social, se trae a colación un presupuesto estructurado por Trilla y Novella (2011), “La participación es un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más jóvenes” (p. 27). Desde lo anterior, la institución educativa como centro de formación social propone entre otras actividades, jornadas de orientaciones académicas en las aulas, organización de actividades que permiten la integración de la comunidad a partir de eventos tanto deportivos como culturales que buscan reproducir valores construidos históricamente por la sociedad.

Con el desarrollo e implementación de los anteriores procesos curriculares, la institución va creando esquemas mentales en los estudiantes de forma sistémica al punto

que propicia en los mismos, un conjunto de habilidades cognitivas, pragmáticas y actitudinales consecuentes con el fortalecimiento de aspectos personales que inciden en la toma de decisiones, la interacción con los problemas de sus comunidades y responsabilidad en la continuidad de valores.

En el pasado la institución ha permitido la formación democrática de los estudiantes, por medio de la creación de espacios en los que ellos construyeron acuerdos y promovieron consensos, que han aportado al mejoramiento de los ambientes de convivencia entre los pares, pero además de ello, ha generado procesos de participación que le permiten comprender el significado que en cualquier rincón, propician las ideas que propone, y la importancia que tiene, el escuchar las opiniones de los otros con respecto a una situación en particular.

Por su parte, en cuanto al proceso de generar interacción dinámica en eventos que han venido promoviendo las directivas en consonancia con los docentes, a través de jornadas culturales y otras actividades de esparcimiento, se realiza un acercamiento al constructo propuesto por Estrada, Madrid y Gil (2000), en donde se afianza la participación como un proceso que permite delimitar roles y acciones tanto en los individuos como en los diferentes grupos de los que se hace parte.

He aquí, que la institución crea y recrea espacios de participación como los procesos de organizaciones electorales, en donde los estudiantes deberían elegir a líderes que busquen desarrollar propuestas que mejoren condiciones básicas por la defensa de los derechos, cumplimiento de horarios en las jornadas laborales de docentes, lucha por el bienestar social y concesión de los elementos que propone la canasta educativa entre otros.

Los anteriores espacios incentivan desde la escuela una formación del sujeto, orientada hacia la adquisición de responsabilidades civiles, democráticas y electorales consecuentes con la búsqueda de una sociedad tanto comprometida como responsable con sus acciones. Pero que en últimas culmina reproduciendo los vicios que se promueven durante los procesos electorales que se generan al interior de la misma sociedad. Como se deja ver en afirmaciones realizadas por los estudiantes. “Cuando elegimos al representante para personería o al consejo de estudiantes, generalmente no se realiza de forma consciente, para ello, tomamos aspectos como el amiguismo, la niña o niño más bonito, el que nos regala los confites o de igual forma el que se deja dar un bolado de todos” (Trabajo de campo, 2019).

En estos espacios, va emergiendo desde el estudiante que se forma dentro de la institución, un sujeto que lleva a la escuela esos vicios sociales que se vivencian en las campañas, ya no es un sujeto tan libre y espontáneo como lo quiere formar la escuela con sus propuestas de participación, sujeto a valores negativos que vive la realidad social, quien a pesar de tener unos gustos, motivaciones o tendencias personales muy particulares, va dejándose inmiscuir en las alternativas que movilizan al colectivo social.

Dando continuidad al proceso sistemático y complejo que han delimitado los estudiantes con respecto al tema de participación, se realiza un acercamiento a lo que ellos han establecido como elementos que responden a situaciones precisas que hacen parte de su formación personal. Para esto, se corrobora un pensamiento de Hart (1993), en lo que ha llamado la escalera de la participación, en particular en lo que denomina como nivel 3 o *participación simbólica*. Aquí se le brinda a los niños la oportunidad de expresarse, pero en

realidad tienen poca incidencia sobre el tema y poca oportunidad de formular sus propias opiniones.

Con respecto a esto, la institución y como parte de ella los docentes, son los encargados de planificar el conjunto de acciones que debe asumir el estudiante, asignarlas y evaluarlas, con la intervención del implicado solo en la etapa de ejecución, dicha intervención se considera una participación limitada y la misma institución deja de lado los gustos, necesidades, preferencias y demás iniciativas que son importantes para el sujeto como individuo y colectivo, el cual debe determinar hacia donde debe voltear la mirada el proceso de formación en las instituciones educativas. La escuela limita al sujeto en la forma de pensar, decir y actuar de conformidad con lo que el adulto piensa que es mejor, no con los intereses o deseos particulares, ya que de este modo no se muestra como una escuela de libertad y para la libertad.

En cuanto a la última proposición que realizan los estudiantes en esta sub – categoría, cual es el hecho de tomar distancia ante eventos que a su juicio, no le competen o simplemente no le motivan, se recopila el siguiente planteamiento que visibiliza la participación como una acción racional e intencional en busca de objetivos específicos, los cuales implican tomar parte en una decisión, involucrarse en algo o simplemente beneficiarse de la ejecución y solución de un problema (Velásquez y González, 2003).

Con respecto a lo anterior, la escuela como institución genera en los individuos algunos procesos democráticos como la conformación de un gobierno escolar en la que los estudiantes y demás miembros de la institución pueden escoger sus representantes de una forma voluntaria, al punto que les permite discernir sobre el nivel de interacción, la condición en que se debe hacer, el nivel de profundidad en que se puede realizar y las

intencionalidades que deben mover al sujeto hacia dicha interacción. Es en esta reflexión, donde se trae a mención la ruptura que se evidencia entre los ideales de la institución y las decisiones que toma en determinado momento el sujeto, ya que a pesar de que se ha institucionalizado este tipo de espacios en los que pueden participar y tomar decisiones de forma espontánea, muchos prefieren no hacer parte de dichos procesos de elección argumentando la poca funcionalidad que tienen esas organizaciones escolares.

Con respecto al análisis e interpretación de esta sub – categoría, se puede concluir entre otros apartes, que la escuela como institución formadora de sujetos para la participación, la democracia y la convivencia, está utilizando dentro de su radio de acción, estrategias académicas como las clases, y procesos de interacción y diálogo entre sus diversos actores, lo cual permite la comprensión del significado que tienen sus ideas en los diferentes eventos o actividades institucionales, pero de igual forma la importancia que tiene para cada sujeto en su formación personal e integral la habilidad de saber escuchar las opiniones de los otros con respecto a una situación en particular.

Así mismo, se percibe esta institución como un órgano social que crea y recrea espacios de participación los cuales buscan motivar a los estudiantes en pro de aprender a identificar tanto sus compromisos como tareas en las responsabilidades que le son asignadas por los docentes en las diferentes etapas de su formación académica integral. Así, el estudiante se forma como un sujeto regulado y subordinado que, a pesar de tener unos gustos, unas preferencias y unos intereses propios, debe centrar su formación y participación en responder a ese tipo de persona que requiere el sistema educativo. Actualmente, el sistema educativo exige formar en competencias, término asociado al saber hacer, por lo que se le ha vinculado con el campo laboral y de mercado.

En esta institución, es el maestro como líder pedagógico quien sirve de instrumento útil para planificar el conjunto de acciones que debe enfrentar el estudiante en el paso por su radio de acción. De cierta forma la participación es limitada y la misma institución social deja de lado lo importante para el sujeto, fundamentada en que es el interés colectivo el que determina hacia donde debe virar el proceso de formación. La escuela limita al sujeto en la forma de pensar, decir y actuar de conformidad con lo que el adulto piensa que es mejor, no con los intereses o deseos particulares.

A pesar de que en su accionar esta institución social promueve espacios culturales, deportivos, académicos y democráticos que han de ayudar a los individuos en su formación, los estudiantes no se muestran muy motivados ya que no han participado en las fases de planeación ni toma de decisiones frente a tales actos y eventos.

3.1.1.2. Espacios de participación

Los estudiantes comprenden los espacios de participación como ese sin número de actividades o eventos tanto deportivos como culturales que se desarrollan al interior o exterior de la institución educativa y que le permiten la integración e interacción con los demás pares. Estas actividades les dejan mostrar ante los miembros de la comunidad e iguales, el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades que han venido desarrollando a lo largo de su proceso de formación dentro de la escuela tanto en los campos disciplinares, como deportivos, y culturales.

Para los estudiantes, estos van encaminados a fortalecer los encuentros con otros que poseen tantas habilidades, destrezas y capacidades iguales o mejores que las que tienen, pero que al mismo tiempo generan otras formas de socialización que desbordan en valores

como el liderazgo, la cooperación, responsabilidad y capacidad de diálogo que convergen, por un lado, en la participación, mientras que por el otro en la construcción conjunta de la convivencia.

En consonancia con lo anterior, los espacios de participación que se ofrecen en la escuela por medio de la integración en el deporte, la recreación, y las vivencias culturales y académicas son de relevante importancia para los estudiantes. Al respecto, uno de los estudiantes dice: “en la familia casi, los padres pasan muy ocupados y no tienen tiempo para compartir con los hijos, para jugar o algo, en cambio acá en la institución tiene un tiempo de compartir con los demás, jugar y muchas cosas” (Trabajo de campo) Ellos aseguran que estos son más ricos y variados dentro de la institución que en la familia, por ello, los explotan con entusiasmo cada vez que se los brindan; de igual manera su grado de participación está sujeto a gustos estéticos, valores académicos, y fortalezas deportivas que se propician tanto al interior como fuera de la escuela o familia, pero que son inherentes a su formación personal. Lo distante del proceso es que quienes los organizan, planean, ejecutan y evalúan son los adultos.

De acuerdo con lo anterior, esta realidad es consecuente con lo establecido en la Ley 1885 de 2018 que contempla el Estatuto de Ciudadanía Juvenil en cuanto a los espacios de participación. Con respecto al tema, se expresa que “Dichos espacios deberán ser procesos convocantes, amplios, pero también diversos, por lo consiguiente buscarán incluir jóvenes no organizados de acuerdo con sus dinámicas propias” (Ley N° 1885, 2018).

Por condiciones de correlación inherente al texto, se cita el siguiente presupuesto de Roger Hart (1993), quien expresa que en el proceso de connotación influye el adulto al organizar actividades lúdicas, recreativas, deportivas, culturales o académicas en la

institución como estrategia de control con el que limita la acción participativa de los jóvenes en eventos que son ejecutados en este caso, por los mismos, pero bajo ciertas indicaciones aparentemente de su *gusto*.

Por lo anterior, se hace difícil dar muestras de una participación, en donde sean los mismos estudiantes quienes se empoderen de los procesos y actividades tanto escolares como extraescolares al punto de que estos se involucren en mayor nivel. Lo anterior debido a que en algunas actividades extraescolares como suelen ser los desfiles, solo se valora la asistencia de los menores, más no la capacidad propositiva de los mismos.

De esta forma, emerge una posición reguladora de la escuela, que limita en los jóvenes elementos valiosos como la creatividad y la emancipación ante los pares, a través de, procesos estratégicos que utilizan los adultos para ejercer tanto control como vigilancia sobre las acciones de estos. Ante ello, la dinámica exige seguir buscando nuevas estrategias que promuevan la participación de los estudiantes en la institución educativa, de tal forma que sean ellos quienes organicen, planifiquen, ejecuten y evalúen actividades que involucren el trabajo colectivo, la convivencia pacífica y la formación del sujeto como ser político.

En este arcoíris de posiciones, la escuela debe considerar la vivencia de los espacios de participación como un elemento alternativo que conceda a los estudiantes la responsabilidad para elaborar, promover y ejecutar tareas que le permitan vincularse a todos los procesos de formación que se forjan en su interior en pro de la construcción de ambientes para la convivencia.

En consonancia con lo anterior, Trilla y Novella (2011), consideran que la participación es, “un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más

jóvenes” (p. 27). Las autoras expresan la participación de estos como un ejercicio simple, en donde se limitan a cumplir con lo asignado por los adultos en eventos como el desfile de colorido, de faroles, actos cívicos, competencias y otras actividades en las que no son tenidos en cuenta durante el proceso de gestión, planeación y ejecución.

Desde este panorama, la institución educativa como garante del cumplimiento de los derechos tanto de niños como de jóvenes evidencia una figura de autoridad y dominación que culturalmente ha sido repetitiva en las prácticas sociales, a nivel escolar, pero de igual forma familiar, lo que limita o coarta un poco los procesos de desarrollo integral en los menores. Procesos relacionados con diversas habilidades como opinar, discutir, proponer, o inmiscuirse en la planeación de actividades o proyectos, no son evidentes en las prácticas académicas y de interrelación con los otros.

En conclusión, se puede decir, que la escuela está brindando algunos eventos tanto escolares como extra- escolares en distintos campos que son considerados por los estudiantes como espacios de participación, estos son en su mayoría, liderados por los adultos (docentes y directivos) quienes esperan que los jóvenes respondan a las expectativas de cada actividad o proyecto, sin ser consultados previamente.

Por otro lado, se reconoce de igual forma, que son pocos los espacios que en la familia se les brindan a los menores dirigidos al fortalecimiento tanto de la confianza como la autonomía para aprender a tomar decisiones de forma responsable. Estos se consolidan en instantes esporádicos que se ofrecen en reuniones donde se les invita a formar parte del dialogo, pero en los que jamás se tienen en cuenta sus planteamientos o aportes por más consecuentes que sean con sus intereses, necesidades o expectativas.

En otras palabras, los jóvenes son sujetos a los que se les limita, excluye y discrimina en lo concerniente al proceso de organización, planeación, ejecución y evaluación que promueven los adultos, todo lo hacen a partir de estrategias simbólicas que los hacen ver como agentes participantes cuando solo son elementos utilitarios del sistema.

3.1.1.3. Barreras o limitantes para la participación

Para la subcategoría barrera o limitante para la participación, que se movilizan tanto al interior de la institución como en los grupos familiares, los estudiantes expresan en primera instancia que, dentro de la escuela, los docentes los perciben como **menores de edad** que no poseen una madurez suficiente que les haga ser responsables con las tareas que se le van a asignar. Así lo refieren los estudiantes, "Ellos creen que nosotros no somos tan maduros para tener responsabilidad... porque ellos simplemente nos toman por menores" (Trabajo de campo). Y en segunda, que dentro de la familia los adultos poco indagan sobre la percepción que ellos tienen frente a algún problema, para el mejor de los casos, les preguntan, pero por salir del paso, ya que no le prestan la atención debida al aporte que ellos emiten. Con respecto a lo anterior, los estudiantes manifiestan que: "no toman en cuenta las ideas de cada uno de nosotros" (Trabajo de campo). Estas percepciones tanto de los adultos en la escuela, como en la familia, afectan los procesos de convivencia en ambos estamentos.

En el concepto anterior se visibiliza un planteamiento que emiten los estudiantes con respecto a la toma de decisiones. Para ellos, estas son tomadas por los directivos docentes, pero los mismos, poco indagan sobre la percepción que los estudiantes han construido en el campo con respecto al tema. Sumado a esto, emerge la poca funcionalidad que tiene en la

institución el gobierno escolar, dentro de la escuela los miembros son elegidos para cumplir requisitos legales, pero no para fortalecer procesos democráticos e intereses de los estudiantes.

De manera general, sus relaciones con los espacios tanto en la institución como en la familia están limitados por una condición de causa efecto en la que prevalece el adulto centrismo con hegemonía auto céntrica vertical en donde se limita el uso de la palabra a los jóvenes.

Con el propósito de ampliar el concepto de limitantes que tienen los estudiantes tanto en la escuela como en la familia, se cita a Tonucci (2012), quien se refiere a los espacios de participación como una manera de desarrollar el pensamiento colectivo en donde cada acción que se genere, ha de propiciar que se involucren a todos sus miembros, en el caso particular del hogar, se debe incentivar espacios que permitan compartir tiempo y tomar decisiones conjuntas.

De acuerdo con lo expresado por este autor, se puede considerar que la participación en cualquier espacio permite potencializar aspectos, como la habilidad para dialogar, la construcción de acuerdos en consenso y la creación de ambientes de confianza entre sus miembros, a tal punto que permitan llegar a solucionar situaciones conflictivas de forma conjunta, para contribuir a la sana convivencia, toma de decisiones pertinente y la construcción de acuerdos colectivos.

Además, los estudiantes reconocen que en ocasiones son ellos mismos los que se limitan a participar, como ocurre cuando se les da la oportunidad de elegir los miembros del gobierno escolar. Pues, expresan que “en muchas ocasiones el vocero no hace nada”

(Trabajo de campo). En consecuencia, optan por votar en blanco, ya que no tendría sentido elegir a alguien que poco se preocupa por defender sus derechos

Lo anterior, contrasta con lo expresado en presupuestos de Jares, Cogua, Guevara y Niño (2006), quienes hacen referencia al ejercicio de la participación como un mecanismo que enriquece la democracia. Ella no solo incluye la funcionalidad de este como un requisito, sino como una forma de reforzar las capacidades de los sujetos políticos que participan para contribuir en tanto al mejoramiento de las relaciones, como en las acciones que fortalecen el sentido de la formación ciudadana y la construcción de la convivencia.

Es decir, promover acciones participativas en los estudiantes puede generar altos niveles de responsabilidad a la hora de elegir o hacer que el gobierno escolar tenga tanto credibilidad como funcionalidad en la comunidad educativa. Los diferentes actores de la institución educativa, se sentirían parte de las decisiones tomadas y eso incide en la construcción de la convivencia escolar.

En medio de este conjunto de procesos, los estudiantes limitan su accionar dentro del acto educativo, ya que no sentirse importantes o escuchados por los adultos que los circundan, les genera un sentido de desconfianza que los instala sobre un discurso de temor, silencio y poca capacidad para tomar decisiones que favorezcan la participación dentro de la institución. En este sentido, se considera la participación en las Instituciones educativas como un derecho, pero al mismo tiempo como una apertura formativa que fomenta la relación subjetiva entre los sujetos, en la que se requiere acciones de consenso y compromiso colectivo en pro del bien común y la vida en comunidad (Novella, 2008; Santos, 2003; Shier, 2010).

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se puede decir que los estudiantes han identificado barreras que, tanto en la institución como en la familia, coartan su participación. En la escuela, no existen estrategias claras de comunicación que permitan conocer los pensamientos, necesidades y problemas de los estudiantes, como tampoco organigramas que permitan a los representantes de los estudiantes reunirse con la comunidad para buscar soluciones a los problemas emergentes. Esta misma realidad las comparten los estudiantes en la familia cada día.

Esta situación, contrasta con lo expresado en un documento de las Organizaciones Save the Children y UNICEF, que se ha enfocado en el estudio, cuidado y protección de los derechos de niños y jóvenes. Según Domínguez et al. (2003), la participación es fundamental para la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes, los cuales tienen un papel importante en la construcción de su entorno. Así entonces, la familia estaría llamada a fortalecer en niños y jóvenes el derecho a participar, y de esta manera garantizar tanto la formación como el respeto por los derechos de estos. Los menores, pocas veces son tenidos en cuenta para construir y reconstruir los planes que les afectan, estos siguen siendo utilizados por los adultos para responder al cumplimiento de una tarea o al alcance de una meta que en ocasiones ellos desconocen.

Ahora bien, el reto que tiene tanto la institución educativa como la familia en tanto instituciones sociales, encargadas de formar sujetos políticos que compartan intereses individuales, pero también colectivos, se encuentra focalizado hacia la promoción de deberes o derechos éticos, políticos, sociales, ciudadanos y morales que incidan en los procesos de participación, diálogo, consenso, corresponsabilidad y democracia. Dicha

promoción, implica desde la reconstrucción de sus políticas o principios como institución de formación hasta la vivencia de tales acciones en toda la población involucrada.

Con respecto a esta sub – categoría, se puede decir que a nivel de la escuela se han estado presentando de forma inconsciente barreras comunicativas que limitan el proceso de participación de los estudiantes. La institución como tal, no ha creado espacios en sus estamentos colegiados, para que los jóvenes expresen sus sentires, las perspectivas que posee, los ideales que han recreado y las nuevas posibilidades que tienen para abordar una problemática. Aspecto que se relaciona con lo que ocurre en la familia. Al parecer los jóvenes por ser menores de edad, no tienen esa madurez que permita forjar una toma de decisiones dirigida a la planeación de actividades tanto escolares como extraescolares.

La falta de espacios o momentos para participar en la institución u hogar, la relación vertical que se ejerce en estas instituciones sociales, la poca funcionalidad de las organizaciones escolares, acompañados de algunos prejuicios que se han formado los niños y jóvenes con respecto a la reacción de los adultos frente a sus ideas u opiniones, son limitantes para la participación de los estudiantes.

Lo anterior genera una incertidumbre debido a que la misión encomendada a estas instituciones en pro de fomentar el liderazgo social, los principios de la democracia, valores como la cooperación, responsabilidad y liderazgo, entre otros, están siendo más que vulnerados, limitados por creencias vanas de un adulto centrismo que confía poco en las capacidades que tienen las nuevas generaciones.

A pesar de que la escuela dispone de estrategias como el gobierno escolar, que no cohabita en la familia, para contribuir con la formación de sujetos políticos. En la realidad,

este órgano colegiado no es tenido en cuenta para tomar decisiones, que aborden problemáticas de la comunidad.

3.1.1.4. A manera de conclusión de la categoría

Con respecto a esta categoría, se puede inferir que, tanto en la institución educativa como en la familia, se están ofertando pocas estrategias de participación que les permiten a los estudiantes involucrarse de forma directa en los eventos que ocurren a su interior. Estas estrategias son de tipo simbólico, ya que no depende de los gustos que en realidad posee la población, sino de un tipo de condicionamiento simple que usan los adultos como estrategia conductista. Ya no es el sujeto que participa, quien aparentemente ejerce una acción intencional, sino por el contrario, un adulto que usa elementos como el deporte, la cultura, juegos mentales, entre otros, para hacerle creer que en realidad le dan la oportunidad de expresar sus propias ideas.

En este mundo organizacional, no hay cabida para que los estudiantes organicen, planeen, ejecuten y evalúen los diferentes eventos que se desean estructurar. Ambas instituciones les brindan *de todo* a la población para que se sientan conformes, agradables y bien representados. En la escuela se puede observar dentro de los eventos extracurriculares, y en la familia es en las reuniones informales en donde aparentemente le ceden la palabra, pero que, en sí no le proporcionan ninguna oportunidad para desplegar el conocimiento que va acumulando en su formación personal.

Lo anterior deja ver a dos instituciones sociales que poseen como misión formar al sujeto en conocimientos y en valores, pero que no hacen un esfuerzo agudo por mejorar los espacios de participación que existen en ellas, amparados en el principio de que estos

sujetos por su edad no cuentan con la madurez, responsabilidad, autonomía y libertad para tomar decisiones sanas. Ambas de forma inconsciente promueven acciones encausadas en el temor, silenciamiento y desconfianza que desbordan exclusiones, discriminación o aislamientos de la población en procesos como la organización, planeación, ejecución y evaluación entre otros.

Al parecer lo más relevante en ambas instituciones, es ejercer principios de verticalidad y adulto centrismo que propicia la formación de sujetos dependientes, cuando en sí, la función de estas se centra en potenciar sujetos hábiles, responsables y comprometidos con una autonomía en función de la libertad, pero al mismo tiempo para la libertad.

3.1.2. Categoría de Convivencia

En el presente capítulo se hará un acercamiento a una serie de subcategorías que emergen con respecto al tema de relaciones de convivencia, entre las mismas, se resaltan la construcción de relaciones, alteridad, factores que afectan la convivencia y estrategias que se usan con frecuencia dentro de la población, para la transformación de los conflictos. De ellas se realizará un análisis minucioso, con el propósito de hacer visible los procesos que viene implementando la comunidad educativa dentro del contexto, para dar solución a los problemas de convivencia que han emergido históricamente.

3.1.2.1. Construcciones de relacionales para la convivencia

La presente subcategoría se entiende como el conjunto de situaciones pragmáticas que ocurren a diario en la institución educativa por efecto de las interacciones que se presentan entre los diferentes actores que en ella confluyen. Para los estudiantes de la

Institución Educativa, se concibe la misma como esa relación que se teje a diario con pares, docentes, directivos y padres u otros miembros del grupo familiar.

Ellos encuentran en los adultos cierto grado de confianza y protección que se visibiliza en tanto a la madurez como la responsabilidad como enfrentan los problemas que surgen en medio de las interacciones. Las formas como los adultos toman las decisiones ante un tema determinado les inspira seguridad en lo que ha de venir, para ellos, el *gobierno* que ejercen los padres o adultos que rodean su contexto, genera un principio de autoridad que representa tranquilidad. Desde las voces de algunos estudiantes: “la familia como en las instituciones hay como quien tiene mayor mandato... como el rector aquí hace mandato sobre nosotros también” (Trabajo de campo). Ante este fenómeno, permiten que sean los adultos quienes decidan por ellos, comprenden este proceso como una situación *normal* de convivencia tanto en la familia como al interior de la escuela, al punto de que cuando se les invita a establecer diálogos con adultos, se les hace tan extraño, que deciden guardar silencio.

En función de esta consideración, se cita a Jares (2002), quien concibe la convivencia escolar como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas” (p.4). Esto quiere decir entonces, que la convivencia se considera un proceso práctico de construcción permanente, el cual se logra a medida que los sujetos involucrados en un mismo espacio o situación se relacionan y valoran entre sí. La institución educativa, como espacio escolar permite que se formen vínculos de compañerismo o amistad, pero también por la diversidad, se pueden presentar conflictos o desacuerdos que afectan la convivencia.

Por otro lado, también se refieren los estudiantes a esas diferencias en la forma de relacionarse y solucionar los conflictos desde las relaciones de género. Con respecto a esto, ellos indican que las mujeres son más propensas a enojarse por cualquier cosa que los hombres. Así lo expresan los estudiantes: “en la institución se han visto más peleas de mujeres que de hombres”...“las mujeres no van con eso, esas si se dan donde sea”... “los hombres si van a pelear, no pelean en la institución, se salen pa’ fuera” (Trabajo de campo). En consecuencia, los conflictos o peleas en la institución son más frecuentes entre las niñas, mientras que los niños las planean dentro de la institución, pero las ejecutan fuera de ella.

Para analizar el reto de la institución educativa frente a estas construcciones, se cita a Guerra (2002), quien afirma que la escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexistas, sino que ha de intervenir discriminando positivamente a las niñas con el fin de corregir los hábitos, discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (p.6).

De acuerdo con este planteamiento de Guerra (2002), la institución debe enfrentar las dificultades de convivencia que se generan en su interior, al igual que las desarrolladas por fuera de la misma. He aquí, que la escuela como tal, se convierte en un centro de formación personal que incide significativamente en los comportamientos de sus atendidos, ya no es un centro de atención de los estudiantes, ahora se vislumbra como agente que socializa, crea y recrea nuevas perspectivas de ver las realidades e impactar sobre sus radios de acción.

Otra situación que expresan los estudiantes, tiene que ver con las diferencias que se dan entre ellos y los docentes, ante esta dinámica afirman con libertad, que en algunos

casos los docentes no respetan los espacios de interacción comunicativa que ellos mismos generan dentro de las orientaciones escolares, con frecuencia los interrogan, pero les cortan el uso de la palabra sin ninguna razón, fenómeno que les ocasiona rabia e incertidumbres, hasta el punto de continuar haciendo silencio absoluto cuando les preguntan por algo que aunque es para mejorar, no los motiva. En voces de los estudiantes: “da rabia, en una materia a veces que uno está exponiendo y cuando uno está exponiendo la seño interrumpe”... “a mí me da como rabia, porque no deja que uno se exprese” (Trabajo de campo). Ellos manifiestan que la misma situación se relaciona abiertamente con lo que viven en la casa, donde los padres les invitan a decir algo en los diálogos familiares que se generan de forma ocasional y una vez que emprenden a comunicar lo que piensan y sienten, los padres le manifiestan que no es necesario que continúen o se levantan de los lugares.

Estas construcciones simbólicas y relacionales que se presentan en la familia y la escuela, contrastan con lo propuesto por Ruiz (2007), quien asume la convivencia como un proceso complejo, en donde se debe aprender a convivir con las diferencias de los demás, lo cual demanda de un ámbito de convivencia pacífica, democrática y respetuosa de los derechos de todos sus integrantes; sin embargo en las voces de los estudiantes no sienten conformidad en dicha convivencia, puesto que algunos de sus derechos son vulnerados por otros, en particular por los adultos.

Con relación a lo anterior, la UNICEF (2013), indica que en el adultocentrismo “existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos” (p.18). Planteamiento que concuerda con la situación que viven los estudiantes de la Institución Educativa, pues los adultos ejercen autoridad, dominio y sometimiento sobre ellos. Ya no solo en la escuela, sino también en la familia.

Este proceso de causa efecto, genera un clima de tensiones entre los estudiantes y los adultos que los rodean, ya sea dentro o fuera de la institución educativa. En donde, las prácticas democráticas quedan relegadas a situaciones de poder o autoritarismo desaforado que se visibilizan con la imposición de sanciones a los jóvenes sin tener causa probatoria de hechos, lo que deja emerger injusticia en la toma de decisiones, al parecer el adulto no indaga sobre los hechos, solo actúa en contra de su realidad. Este fenómeno se evidencia en cosas tan sencillas como portar unas medias que no son las que estipula el manual de convivencia escolar. En voces de un estudiante, “siendo el único par de medias que tenía para venir al colegio, eran de color negro, todos los días me esperaban en la puerta, me paraban y me devolvían, esa era una cuestión de toda la semana, seño yo cogí, para evitarme eso, me volaba por encima de los muros” (Trabajo de campo, 2019).

Lo expresado con antelación, da testimonio vivo de situaciones que dejan ver a una escuela en donde se ejerce un papel autoritario exagerado por parte de un adulto, quien no se interesa por conocer los aspectos que la realidad socioeconómica que vive la familia y que se hace visible con la perturbación del estudiante en cuanto al cumplimiento de una norma institucional, pero sí, en el accionar sobre la autoridad que ejerce lo regulado.

Con respecto al análisis y reflexión de esta subcategoría, se puede concluir que la institución educativa, a pesar de tener una misión de formación a la que se le exige responder a las necesidades de su entorno, ha seguido reproduciendo conductas de autoridad, represión y sometimiento en donde los menores son reconocidos como sujetos de derechos, pero no son tratados como tal. Se les impone lo que pueden y no pueden hacer, reciben castigos por no cumplir con lo asignado, escuchan las decisiones tomadas por los

docentes y directivos pero no son llamados a compartir espacios de participación que permiten la construcción de acuerdos, aun cuando son ellos los principales implicados.

Así mismo, se puede decir que las relaciones de género influyen en la convivencia institucional, pues en el caso de esta institución en particular, son las mujeres quienes protagonizan el mayor número de conflictos y hechos violentos de la institución sin temor a la sanción que está establecida dentro de los parámetros legales. Para el caso de los hombres, también se presentan diferencias y conflictos, pero ellos evitan resolverlos dentro de la institución por temor a las sanciones que se les pueda imponer, las cuales van desde la suspensión por varios días de clases o citaciones a acudientes. Para ambos casos se generan tensiones que se visualizan en alguna forma de agresión física o verbal, en el menor de los casos. Aun así ambas repercuten en la construcción de relaciones participativas, democráticas, justas y de cooperación como lo plantean los principios institucionales.

Por otro lado, cabe anotar que las practicas relacionales que se dan en la institución educativa, guardan similitud con las que se dan en los hogares familiares. En ambos espacios de socialización se reconoce una figura adulta que toma las decisiones, impone sanciones o castigos, lidera los distintos procesos de formación y de crianza.

Frente a todo lo anterior, la institución educativa se enfrenta al reto de abrir su espectro de posibilidades hacia los estudiantes en lo relacionado con su vinculación activa en todos sus procesos: decisiones, actividades, proyectos, problemáticas y la construcción de acuerdos entre adultos, niños y jóvenes, con el fin de equilibrar esas relaciones de poder que se van formando en cualquier grupo de socialización política y personal.

3.1.2.2.Alteridad

En lo indagado acerca de la categoría convivencia, los estudiantes identifican y mencionan como elemento importante que incide en la toma de decisiones conjunta y la participación, el hecho de reconocerse diferentes entre sí. Frente a tales diferencias, se refieren a que existe diversidad tanto de pensamientos como de gustos u opiniones entre ellos mismos, con los docentes, pero de igual forma perciben algunas irregularidades en el tema de convivencia entre docentes. Al respecto, dicen: “aquí en la institución por ejemplo todo el mundo no piensa igual”...”es difícil tomar una decisión en la que todo el mundo esté a gusto con lo que se hizo” (Trabajo de campo).

Con lo anterior, se atreven a plantear que es muy difícil llegar a acuerdos porque cada uno piensa de una forma diferente, por lo cual creen que es necesario que sean entonces los directivos o docentes de la institución quienes tomen las decisiones de forma unilateral, además con esto, justifican el hecho de que no los llamen a opinar o acordar algunos asuntos, como por ejemplo el diseño del uniforme, la construcción de acuerdos para la convivencia o la forma en que se generarán los gastos institucionales.

Por lo concerniente de las apreciaciones de los estudiantes, se ha determinado esta subcategoría como alteridad, entendida esta como “un tipo particular de diferenciación” (Krotz, 1994, p. 8). En este caso, se analiza la diferencia de pensamiento, opinión, gustos, como factor que altera la convivencia en la institución educativa y también como elemento que enriquece los vínculos entre sus miembros y permite mayores aportes en pro del bienestar de estos.

Frente a esta situación, Skliar (2005), plantea que la escuela debe “considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la <<anormalidad>> de aquellas que hacen lo contrario” (p. 15). De acuerdo con este planteamiento, una de las tareas de la escuela es tener presente que no hay tal normalidad en el desarrollo de sus procesos, porque cada uno de los sujetos que intervienen en ellos son diferentes.

En esta misma línea, los estudiantes resaltan situaciones comunicativas poco decorosas que usan los docentes dentro de las aulas, para referirse a ellos y a otros docentes con los que han tenido alguna dificultad. En voces de los estudiantes “el profe llega al aula, a injuriar contra el rector, contra los que a su juicio están de acuerdo con lo que hace y dice este personaje, nosotros aprovechamos esto, para preguntar sobre los hechos, ante ello no se trabaja lo académico, sino el cumulo de insultos y agresiones verbales que se ejerce por este docente contra todos” (Trabajo de campo, 2019)

Ante ello, los estudiantes argumentan que las formas de expresarse los docentes en algunas ocasiones no es la más adecuada. Estos manifiestan que no comprenden la razón, por la cual se ventilan estas situaciones en los espacios curriculares cuando “nosotros no vamos a solucionar nada”. “Muchas veces no decimos nada al respecto, por miedo a una sanción” (Trabajo de campo). Así mismo afirman, que ellos en ocasiones son quienes lanzan expresiones ofensivas en contra de los docentes.

Para reforzar esa percepción que tienen los estudiantes, se trae a colación una idea de Skliar (2005) en la que cuestiona a la escuela por no preocuparse por los asuntos del otro, sino que se ha vuelto obsesiva ante cualquier muestra de alteridad en relación con la

mismidad. De allí, que en la escuela es común encontrar sanciones impuestas por los adultos a los jóvenes o niños que hacen lo contrario a los patrones de formación y de comportamiento que han sido fijados como política institucional.

Relaciones como las anteriores se reflejan a diario en el ambiente de trabajo, pero a diferencia de los estudiantes nadie los cuestiona ni sanciona dentro de la institución. Al respecto, Weissmann (2007) plantea que, los adultos no ven bien el hecho de ser cuestionado por los menores, pero que tampoco se cuestionan así mismo y mientras los docentes no superen el egocentrismo, se estará promoviendo el desarrollo de adultos rígidos e intolerantes para la escuela.

De acuerdo con Weissmann, las tensiones que se generan entre docentes y que han sido expuestas por los estudiantes, se asocian a manifestaciones egocéntricas, al poco cuestionamiento que se hace por parte de los menores a las acciones de los adultos, pero además, el docente tampoco auto reflexiona sobre su quehacer, factores influyentes en un ambiente de intolerancia frente a las opiniones o los comportamientos del otro.

Con respecto a este compendio se puede concluir que en la escuela operan diferencias significativas en el modo de pensar, opinar, actuar y hasta de decir las cosas entre sus actores. Que como institución social sigue operando bajo los principios de autoridad, rigidez y sumisión hacia los menores, al punto de que se convierte en una estructura limitante de la libre expresión cuando se debe llegar a acuerdos entre los estudiantes para sacar adelante un proyecto de interés colectivo.

De igual forma se puede afirmar que a raíz de esas grandes diferencias entre sus actores, los docentes se dejan permear en su accionar pedagógico por relaciones poco

profesionales de convivencia que desbordan en interrupciones de la labor académica sin ningún control aparente ante la comunidad.

Por último, en la misma a pesar de que se pretende formar a un estudiante libre, crítico y capaz de aportar una mirada diferente hacia la transformación de las realidades sociales que lo embargan, los adultos que lo rodean no le ceden la palabra para ejercer este derecho.

3.1.2.3. Factores que afectan la convivencia.

La presente subcategoría se aborda a partir de elementos que dentro de los espacios escolares limitan la capacidad de comunicación entre los actores al punto de crear indiferencias entre lo que se dice, hace o programa por hacer.

En cuanto a los docentes, los estudiantes plantean que, en muchas ocasiones estos actores no les brindan la atención necesaria a las dificultades tipo uno que se presentan entre ellos dentro de las aulas. Desde sus voces: “o a veces uno le dice algo a los profesores...ellos a veces no le prestan ni atención” (Trabajo de campo). Las mismas que generalmente inician tras alguna diferencia conceptual o por efectos de uso no adecuado de expresiones orales entre las interacciones comunicativas, el docente las deja pasar y se torna indiferente ante la misma, por tratarse según su juicio como algo rutinario que no ha de tener trascendencia. Cuando el docente realiza esta omisión de responsabilidad en su práctica pedagógica, el evento culmina con una agresión física mayor que se desborda en sanciones disciplinarias para los implicados. Algo sencillo, que no debió trascender, se convierte en situación tipo dos y tres de conformidad con lo estipulado en el decreto 1965 de 2013.

En esta situación se visibiliza a una escuela, docentes y estudiantes que, aunque reconocen los espacios para interactuar de forma asertiva en medio de una tensión que se presente, prefieren hacer omisión de responsabilidad civil, al punto de entrar en el incumplimiento de funciones, por un lado como servidores públicos y por otro como ciudadano responsable de favorecer ambientes de paz.

En relación con ello, emergen posturas de indiferencias por parte de los actores que comparten el contexto, los estudiantes porque se sienten abandonados del docente que los debe proteger cuando surgen diferencias marcadas entre ellos. Los docentes por no estar realizando los debidos protocolos que demanda la norma cuando ocurren eventos de violencia verbal o física entre alguno de los actores. Al parecer, los actores prefieren alimentar la cultura del silencio entre sus pares o protegidos, para no tener que responder con los debidos procesos que demanda la ley. Así lo refieren algunos estudiantes: “uno sabe las cosas y se queda callado” (Trabajo de campo).

Esta cultura del silencio permite a los estudiantes expresar de forma abierta ante la comunidad, que no comunican los hechos a los docentes porque estos no les prestan la atención que requiere la situación. Frente a estas percepciones, se trae a colación un planteamiento de Enguita (1990), el cual expresa que “el alumno aprende pronto a adoptar una actitud de indiferencia, pues sabe que su opinión es irrelevante, que la escuela hará, de todos modos, lo que le parezca” (p.102). Estos actos de indiferencias que los estudiantes perciben en sus docentes son aprendidos de forma mecánica por ellos, ya no es un sujeto indiferente, ahora es una nueva cultura que se está generando al respecto.

En voces de algunos participantes, “los estudiantes no hacen nada frente a eso porque el conflicto no es con uno” (Trabajo de campo). Cuando tanto la escuela como los actores se funden bajo la cultura de la indiferencia, emerge la percepción de desconfianza en la institucionalidad, como está ocurriendo en la sociedad, nadie denuncia un acto delictivo, por la desconfianza que le inspiran los sujetos que trabajan en las instituciones encargadas de ejercer protección a los ciudadanos. En sí, se ve que la escuela está siendo permeada por los vicios de la sociedad, dentro de ella, se está creando una cultura de desconfianza entre los actores a raíz de las permanentes indiferencias que presentan los encargados de hacer respetar las normas que pactó la comunidad educativa.

De conformidad con lo anterior, se trae a colación un pensamiento de Ruíz (2007), quien manifiesta que es labor de la escuela para la formación ciudadana, establecer en los PEI el conjunto de acciones tanto como principios que deben responder a la necesidad del diálogo, de la toma de decisiones consensuadas en función de una planificación que coloque en marcha acciones coherentes con la solidaridad. Desde allí, nace la importancia de hallar en la expresión comunicativa, diálogo y concertación esos medios que dentro de la institución educativa promueven la toma de decisiones consensuadas para transformar la unilateralidad en construcciones colectivas, con el fin de dar participación a todos los miembros que interactúan en su contexto.

En medio de estas apuestas, aparece la comunicación como proceso fundamental de la promoción de una cultura en y para la participación dentro de la escuela. En relación con ello expresa, Jares (2001), que “sin participación no hay democracia” (p. 9). De aquí, que se visibiliza esta acción como principio que incide en la creación, promoción y fortalecimiento

de ambientes tanto para mejorar la convivencia como para identificar otras estrategias que ayudan a buscar elementos que permiten la solución pacífica de los conflictos.

De conformidad con lo anterior, se vislumbra una escuela que permite generar espacios en donde se brinden entre otros elementos a la población, confianza, interés para expresar sus pensamientos e inmiscuirse en la toma de decisiones que favorezcan la colectividad. Para ampliar este apartado, se cita a Bobbio (1991) quien plantea que “sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (Citado en Jares, 2002, p.85).

Este fenómeno, genera un desacato de las normas, crea tensiones e inicia problemas entre los actores a nivel del contexto. Con lo anterior, los estudiantes empiezan a seleccionar elementos que generen malestar entre ellos y la población adulta que los controla, como son el portar mal los uniformes, usos de medias con colores diferentes al establecido por los acuerdos entre otras por mencionar. También refieren, “hay cosas que uno no entiende uno es el que debe acatar las normas aquí, pero los profesores viene con esos pantalones todos apretados” (Trabajo de campo).

Frente a esto, se puede decir que la institución ha puesto su mirada en aspectos relacionados con la búsqueda de una uniformidad en medio de una población diversa, que se ha convertido en un espacio en donde se segrega al diferente y ha dejado de lado la formación de sujetos políticos. Al parecer la escuela se ha olvidado de fomentar el desarrollo de habilidades que coadyuven en la transformación de la realidad social de los jóvenes y por ende de la generación de sujetos críticos ante las indiferencias.

Con respecto a lo anterior, se cita a Southwell (2013), quien expresa que, en apariencia, las formas permitidas de vestir en las escuelas, los accesorios habilitados suelen convertirse rápidamente en normas, en aspectos a ser regulados para definir los estilos con los que los estudiantes deben y pueden habitar ese espacio.

Desde esta perspectiva la institución educativa es vista como un centro de regulación, control y selección de quienes cumplen con lo establecido para estar allí y los que deben ser excluidos por pensar diferente o expresar lo que muchos piensan, pero pocos se atreven a decir. Con respecto a esta situación, Enguita (1990), considera que la escuela es un filtro, entran muchos, pero en el camino se va haciendo una selección sucesiva, por lo que al final terminan unos pocos.

Como resultado de este mecanismo normativo, emerge entonces el desacato de los estudiantes hacia las normas establecidas, la toma de decisiones individuales para subsanar las necesidades de cada uno de ellos, por ejemplo, “yo no tengo medias blancas, entonces llevo unas negras, aunque me hagan un reporte” (Trabajo de campo). Situación que conlleva a la separación, al castigo, la sanción; entonces se olvida que “La escuela no es una institución coercitiva sino educativa. Lo que realmente importa es que los escolares aprendan a convivir en libertad, respeto y solidaridad” (Guerra, 2003. p.9). Así mismo este autor, precisa que si el conflicto se da como forma de revelación del oprimido hacia el opresor entonces ese conflicto es bienvenido en la escuela.

Tal parece que la diferencia se considera el factor común que propicia la mayoría de los conflictos escolares presentes en la Institución Educativa. Esto quiere decir, que la institución como tal, ha dejado de promover el acto de convivir. Frente a ello Mockus (2002), establece

que llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias es algo que mueve la realidad de las escuelas. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia.

De acuerdo con este planteamiento de Mockus, la diferencia no debe ser motivo principal de conflicto ni de violencia, sino más bien de fortalecimiento en las relaciones que se tejen entre seres sociales dentro del ámbito de una institución educativa. Se considera la tolerancia como un reto, quiere decir entonces, que no es fácil su promoción como tampoco su puesta en práctica ya que en ese espacio confluyen múltiples personalidades, culturas, gustos, ideologías, creencias, expectativas y maneras de aceptación hacia los demás.

De allí la importancia que se le da al diálogo, a la interacción entre los diversos miembros de la comunidad educativa, los cuales comparten además del espacio físico, una serie de actividades que atraviesan su vida cotidiana. De esta manera, los estudiantes desarrollarían procesos participativos, podrían asumir la toma de decisiones en un tanto responsable como autónoma.

Con respecto al anterior proceso, se puede inferir que la escuela a pesar de que tiene como principio fundamental desarrollar elementos de comunicación, integración de los sujetos a la vida social, brindar elementos que generen confianza entre los actores para prevenir acciones violentas en los mismos. No encuentra en los docentes y estudiantes apoyo para ejercer estos principios, al parecer los mismos se interesan más por evitar estar frente a estas situaciones que por atacarlas de forma oportuna.

De igual forma, se visibiliza la escuela como una estructura social rígida en donde hay unos actores que tiene la palabra, con ella, silencian la opinión de los otros y los sumen en sujetos subordinados que no pueden expresar aun lo que los lastima en su ser como tal, por

temor a castigos o represalias que ejerzan sobre sus procesos académicos los mayores. En esta institución social se está olvidando que por la diversidad humana que hay en su contexto, no debe limitarse la misma a ser una institución de segregación, castigo o censura por parte de quienes deben procurar procesos democráticos al igual que participativos dentro de los espacios educativos.

En ella subsisten elementos de intolerancia entre los actores que muchas veces no son atendidos y culminan en la poca contribución hacia el fortalecimiento de los procesos de convivencia. Elementos que marcan la diferencias entre las formas de pensar, actuar, hablar y hasta de aprender, se vuelve un reto para esta institución, porque históricamente se ha buscado la uniformidad en ella y los sujetos que no cumplen con ese requisito, son señalados como revoltosos, desobedientes e indisciplinados.

3.1.2.4.Estrategias para la transformación de los conflictos

Dentro de esta subcategoría se aborda el conjunto de mecanismos utilizados en tanto por la institución al igual que por los estudiantes para logra la transformación de los conflictos que se presentan dentro del contexto. Aunque la institución tiene dentro de sus normas, estrategias planificadas para mejorar este fenómeno, no todas son favorables ni pertinentes para los estudiantes.

Dentro de las estrategias institucionales, fluyen las sancionatorias que estipula el manual de convivencia, pero de igual forma las alternativas, que conciernen a las que emergen como producto de proposiciones de los estudiantes cuando se inmiscuyen en un conflicto, estas son paralelas a las institucionales y pretenden que, a través de procesos

centrados en aspectos como la mediación, diálogo o participación, se aporten otras miradas a la solución de un conflicto generado en el contexto.

Con respecto a las sanciones institucionales que se instalan en el contexto, se puede mencionar entre otras, reportes disciplinarios que se hacen y anexan en el observador del estudiante, expulsión de algunos por varios días cuando cometen una falta grave o devolución para la casa cuando llegan sin el uniforme completo de manera injustificada. Por ejemplo: “si exageran porque un reporte por estar desencajado” (Trabajo de campo). Estas formas regularizadas de hacer escuela inciden en la forma de sociabilización de los sujetos que cohabitan en el contexto, influye en la percepción que tienen los estudiantes sobre lo justo, e injusto al igual que en la reproducción de valores como el respeto y reciprocidad entre otros (Southwell, 2013). Esto afecta las relaciones que se tejen entre los diversos actores de la comunidad educativa, desde esta perspectiva, la institución se visiona como centro de exclusión para los que tiene una mirada diferente a lo dispuesto como “normal” o “permitido”.

De esta manera, cuando la escuela es excluyente, los estudiantes hablan de nuevos retos por enfrentar, emergen posiciones entre ellos que de una u otra manera los limitan en tanto a la participación como a la convivencia. Ellos perciben el mundo escolar como un andamiaje de deberes u obligaciones, que al no ser cumplidos los hace merecedores de una sanción por parte de la institución. Al parecer, prevalece lo impartido por la norma, antes que cualquier justificación. En ese orden de ideas, también sacan a relucir esos tratos desiguales o preferenciales que se dan por parte de directivos y docentes hacia algunos estudiantes. Al respecto, un estudiante dice: “percibí que era al único que esperaban todos los días en la puerta para devolverme para la casa, por traer unas medias de color negro,

cuando había otros que tenían la misma condición y no se les daba el mismo trato” (Trabajo de campo).

En medio de este ir y venir de ideas que subyacen entre lo que impone la escuela y lo que se crea como alternativo al interior de esta, se traen ese conjunto de acciones que promueven los estudiantes para mejorar lo que ellos creen como algo impertinente cuando se sanciona.

Algunas de estas propuestas alternativas, no son tan pertinentes, como es el caso de *volarse* los muros que rodean a la institución cuando no llevan el uniforme completo con el fin de evitar que los devuelvan de la puerta, ya que el uniforme no es tan relevante para un estudiante que tiene interés para llegar al aula. Al respecto, un estudiante manifiesta que esa era una cuestión de toda la semana, ante no poseer el uniforme, “prefería volarme”, igual hacen las compañeras con lo esmaltes, “una vez que pasan la puerta, se pintan sus uñas del color que quieren” (Trabajo de campo).

Al parecer lo alternativo, no encierra una propuesta altruista de acuerdo o pacto, es solo una toma de decisiones equivocada que asume un sujeto que no ve en la escuela otra alternativa que lo motive a expresar las condiciones sociales o económicas que lo llevan a irrumpir las normas.

Este fenómeno emerge de igual manera, cuando los chicos se citan a otro lugar luego de salir de la escuela para arreglar sus diferencias, en este proceso organizan peleas para llevarlas a cabo por fuera de la institución en horarios no académicos, porque según ellos, así evitan ser sancionados, en esto se percibe que la escuela no les aporta espacios u otras estrategias diferentes a la sanción para evitar el conflicto. Emerge en palabras de Guerra

(2002), “un conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (p.3) al que llamamos currículo oculto.

Sumado a lo anterior, la escuela les cercena los espacios de descanso, cuando tras haber cometido alguna infracción a la norma, los directivos le imponen como castigo, la acción de recoger 100 o 200 bolsas del patio por haber tirado la basura en el suelo. En voces de un estudiante: “me dijo me recoge 200 bolsas de agua” (Trabajo de campo). Esto, aunque no está tipificado en el reglamento es aplicado en reiteradas ocasiones tanto por directivos como por docentes. Otra medida impuesta de esta forma es la de barrer un sector de la institución, por haber llegado tarde en la hora de entrada, así se evitan el reporte o amonestación escrita. Esto quiere decir, que no solo los estudiantes han estado implementando estrategias alternas a las establecidas en el reglamento, sino que algunos docentes y directivos también lo hacen.

Lo anterior, deja ver que la hegemonía escolar en cuanto a reglas y sanciones se muestra débil ante una comunidad estudiantil que si bien, no se atreve a contradecir en público las disposiciones institucionales, si proponen otras estrategias internas no institucionalizadas de tramitar los conflictos presentes entre ellos y de ellos con los docentes o directivos docentes. Dichas estrategias, cuentan con reconocimiento entre los estudiantes los cuales buscan salidas a sus conflictos sin la intervención de la institución educativa, porque según ellos las medidas adoptadas por esta, no les ayudan en nada.

En algunas ocasiones los estudiantes se refieren a que los conflictos se tramitan por medio del diálogo y la mediación. Con respecto a esto, comentan, “si es un compañero muy cercano, amigo mío y que está peleando lo más probable es que los separe” (Trabajo de campo). Esto quiere decir que esa intervención es condicionada por el vínculo afectivo entre ellos y los implicados en la situación conflictiva.

A su vez refieren que, en algunos casos en donde no se ven afectados directamente o íntimamente, se dirigen a los coordinadores para comentarles la situación y buscar alternativas de solución por medio del diálogo entre las partes. La escuela está reproduciendo dentro de su contexto, esa indiferencia que se vive en la sociedad por parte de los ciudadanos, cuando permiten que hagan daño a alguien que está cerca, si este no hace parte de su mundo inmediato.

En esta perspectiva, el dolo se manifiesta poco, de igual manera ocurre cuando se comete una falta grave, quien la percibe remite a los implicados a coordinación, para este caso en particular, se lleva a cabo un diálogo entre el o los implicados, sus padres o representantes legales y el coordinador encargado. El objetivo de ello es emitir un acuerdo sancionatorio, que en algunas circunstancias llega hasta el punto de la expulsión del o los estudiantes. Desde esta realidad, la institución educativa ejerce una posición de control, autoridad y represión.

Por último, otra estrategia de transformación de conflicto que mencionan los estudiantes es el gobierno escolar, como organización que según ellos debe cumplir también una función de mediador, al igual que de gestor ante los directivos y docentes con respecto a los conflictos o situaciones presentadas en la institución. Frente a esta estrategia,

los estudiantes dicen: “el personero es el encargado de velar por los derechos de nosotros en la institución” (Trabajo de campo), también indican que las personas elegidas para ser parte de ese gobierno son los que deben llevar la voz de ellos a donde el rector para solucionar las problemáticas expuestas.

En consonancia con lo anterior, se puede decir que los estudiantes tienen claridad acerca de las implicaciones que demanda una democracia representativa en la escuela, conceden a sus representantes el poder y la responsabilidad de proteger así como de hacer respetar sus derechos estudiantiles en la institución, situación que según sus relatos no se dan, pues, desde que los eligen estos no vuelven a reunirse con sus electores para conocer las situaciones que les aqueja o con las cuales se sienten inconformes. Con respecto a lo anteriormente expuesto Cubides (2001) plantea “La dinámica de los procesos organizativos conduce a que algunas iniciativas originalmente ligadas a deseos y modos de pensar propiamente juveniles terminen adquiriendo un carácter formal y rígidamente académico” (p.16).

Entonces, las iniciativas de los estudiantes y hasta de los elegidos, terminan relegadas al protocolo de criterios para la elección, ya que, la misma dinámica relacional u organizacional que promueve la institución educativa los va llevando a cumplir solo con lo requerido por directivos y docentes en el transcurso del año escolar.

Con respecto a lo anterior se puede concluir que la escuela como tal, sigue imponiendo la cultura reproductiva de valores conservadores sobre los que versó la humanidad con la llegada de la fábrica y la propiedad privada. En ella se continúan imponiendo normas, acuerdos y reglas poco concertadas que deben propiciar el

cumplimiento ciego de lo que se instaló en el contexto social. Cuando su objetivo actual se centra sobre educar para la convivencia, aprender a vivir con los otros, fomentar la construcción de identidades, basado en el reconocimiento de derechos y la valoración de estos.

En cuanto a los docentes, se reconoce que a pesar de que organizan, promueven y estructuran las normas que se instalan para la población, no las aplican de forma general para todos, sino para los más débiles dentro del sistema.

En cuanto a los estudiantes se percibe que, aunque conocen las normas e implicaciones que ocasiona el hecho de vulnerarlas, se someten a incumplirlas por acuerdos entre ellos una vez que salen del encierro que procura esta institución en la jornada académica. Estos sujetos promueven la convivencia pacífica cuando los que están inmiscuidos en acciones violentas presentan algún sentimiento empático con su vida.

3.1.2.5. Conclusión de la categoría- convivencia

Con respecto al análisis y reflexión de esta, se puede concluir que la escuela a pesar de tener una misión de formación con la que se le exige responder a necesidades de su contexto ha seguido reproduciendo conductas de autoridad, represión y sometimiento en donde los menores son reconocidos como sujetos de derechos, pero no son tratados como tal. Impone lo que pueden y no pueden hacer los estudiantes, promueve castigos por no cumplir lo asignado, escuchan las decisiones tomadas por los docentes y directivos, pero no son llamados a compartir espacios de participación que permiten la construcción de acuerdos.

De igual forma se reconoce que en esta institución operan diferencias significativas en el modo de pensar, opinar, actuar y hasta de decir las cosas entre sus actores. En esta, prevalecen principios de autoridad, rigidez y sumisión hacia los menores, al punto de que se convierte en una estructura limitante de la libre expresión cuando se debe llegar a acuerdos entre los estudiantes para sacar adelante un proyecto de interés colectivo.

Que los docentes aun cuando reproducen acuerdos para los subordinados, no se abren al reto de vincular a la población estudiantil en el desarrollo de todos aquellos procesos que integran decisiones, actividades, proyectos, y la construcción de acuerdos entre adultos, niños y jóvenes, con el fin de equilibrar esas relaciones de poder que se van formando en cualquier grupo de socialización política y personal. De igual forma se limitan a actuar cuando les conviene, mas no como sujeto que debe velar por la promoción y prevención de situaciones de convivencia en el contexto.

En cuanto a los estudiantes se puede concluir que son sujetos objetos de control, vigilancia y sometimiento por parte de los adultos, tanto en la escuela como en la familia. Sustentados bajo el lema de que son personas menores de edad, con poca madurez, se les excluye de toda decisión colectiva que va en pro del desarrollo de la convivencia y participación. Poco se les tiene en cuenta a la hora de aportar ideas, lo cual, limita su proceso de formación crítica.

En cuanto al método se evidencia que la escuela a pesar de que es una institución social que responde a lo que exige la época histórica, sigue arraigada en principios de formación conservadores que respondieron al orden y la disciplina desde la autoridad y no a partir de las realidades del contexto. Que los docentes a pesar de que promueven la libertad

de expresión en sus diálogos sociales siguen instalando su discurso escolar alrededor del sometimiento y verticalidad que operó en otra época histórica, pero que hoy ha fracasado.

3.1.3. Construcción de acuerdos para la convivencia

Para el análisis de esta categoría se toma como referente el conjunto de prácticas relacionales que se tejen entre los diferentes actores de la institución educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez. En función de las mismas, se vislumbran aspectos que inciden en el manejo de las normas, estudiadas ellas como estrategias que regulan las posiciones que asume cada sujeto que comparte el contexto en determinado momento y la toma de decisiones, analizada como subproceso organizacional que facilita reelaborar mecanismos para la construcción de acuerdos, el respeto por las diferencias y el fortalecimiento de la capacidad comunicativa entre otras.

Al visibilizar los elementos conceptuales enumerados con antelación, que inciden directa e indirectamente sobre el ser y hacer de los actores, emergen posiciones de poder que pueden desencadenar procesos tanto de inclusión - exclusión, como de participación – segregación, al igual que otros que comprometen la resolución violenta o pacífica de las diferencias. (Jares, 2002).

3.1.3.1.Perspectiva de las normas

En esta subcategoría, se tomará como fundamento, el conjunto de principios que comprometen el ser y hacer de los estudiantes, tanto al interior de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez como del núcleo familiar.

Bajo esta perspectiva, emergen voces de sumisión y resistencia entre los estudiantes. Un equipo comparte la idea de que las normas son para cumplirlas, sea cual fuese el espacio en donde se construyan, institución educativa o familia. Así mismo, creen que estas han sido elaboradas para mejorar los comportamientos de los sujetos que comparten un mismo contexto. Lo preocupante, plantea otro equipo, es que, si las normas tienen esa función específica, por qué deben ser ellos los únicos llamados a cumplirlas, “Muchas de estas, las violan de forma descarada los adultos” (Trabajo de campo).

La institución prohíbe que las niñas lleguen al interior de ella con las uñas pintadas, moños para agarrar el cabello u otros accesorios diferentes a los colores que tiene el uniforme, tinte en el cabello, pero algunas docentes y la misma coordinadora que es quien impone sanciones exageradas por el incumplimiento de ellas, los usan de forma natural.

Otro elemento que no parece pertinente es el hecho de que, por portar la camisa del uniforme de diario desencajado, se haga un reporte disciplinario que incide en el rendimiento académico, “a nuestro parecer es algo injusto, una cosa no tiene nada que ver con la otra” (Trabajo de campo). Sumado a lo anterior también se ve poco constructivo el hecho de que expulsen a un estudiante por varios días, en estos casos por faltar a las normas de un reglamento en el que muchas veces no participan con su voz, con esta medida los estudiantes expresan que, en cambio de ganar lo que hacen es perder, ya que en la casa no es mucho lo que se hace.

De ahí que, los estudiantes reconocen la importancia de las normas que se construyen con el propósito de favorecer los comportamientos que se vivencian en cada contexto, pero las critican por no encontrar en las mismas, elementos que sean constructivos para el aporte

de su formación. Ante esto subyace un interrogante que expone a la escuela como tal en un dilema sociocultural.

Al parecer los estudiantes perciben que esta institución crea y recrea normas que los excluyen de forma irracional, entre ellos se preguntan sobre las oportunidades que aparte del castigo les propone la misma para resarcir el error cometido. Esto que les parece irracional, por infringir un derecho fundamental, los obliga a tomar decisiones que colocan en riesgo sus vidas, como lo es el hecho de *volarse* por encima de los muros que circundan a la institución.

Con lo anterior, subyace un currículo oculto que en voces de Beane (1986), “sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos” (citado por Jares, 1993, p.551). Este elemento deja al descubierto un conjunto de acciones que realizan los sujetos en determinados momentos de la vida, al verse involucrados en un conflicto y el cual desean resolver sin necesidad de someterse a una sanción.

Desde la perspectiva anterior, se visibiliza a la escuela como un espacio en donde se tejen conflictos de forma permanente, que no solo involucra a un sujeto, sino a un colectivo y con ello a la estructuración del pensamiento. Al respecto Enguita, (1990) plantea que no se puede desconocer la naturalidad del conflicto en un espacio como la escuela, para el caso particular de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, es algo ineludible, por ser ella un espacio natural en donde se fortalecen interrelaciones personales, profesionales y ante todo humanas, que propician entre otros aspectos, la diversidad tanto de comportamientos como pensamientos frente a un tema en particular.

Con respecto a lo anterior, se puede concluir que la escuela ha estado diseñando normas para la convivencia escolar sin la participación oportuna de todos los actores que confluyen en el proceso educativo, factor que limita la formación ciudadana hacia la democracia participativa. En ella siguen imperando indicadores autoritarios, estrictos e innecesarios que propicia en los actores la creación de un currículo oculto o paralelo al institucional.

Que los estudiantes son sujetos objetos de subordinación por parte de docentes, directivos y padres, sobre ellos se aplican todo tipo de sanciones que en ocasiones desbordan sobre vulneración de derechos fundamentales.

3.1.3.2. Toma de decisiones

El análisis de la presente subcategoría gira entorno a procesos organizacionales del ser que, le ayudan entre otras cosas a reelaborar mecanismos para la construcción de acuerdos, el respeto por las diferencias y el fortalecimiento de la capacidad comunicativa para fortalecer la convivencia. Esto infiere directamente sobre el desarrollo de elementos tanto democráticos, como participativos que afectan a todos aquellos actores que comparten su núcleo familiar y escolar.

Con respecto a este proceso, se ha encontrado en las voces de los estudiantes que dentro de la institución hay decisiones que se toman por iniciativas individuales, como las que hace el rector para distribuir el presupuesto, quien invierte en cosas que a veces no son tan pertinentes. Por otro lado hay otras decisiones que se generan como producto de ambientes democráticos, al organizar la jornada cultural y las de la elección de representantes al gobierno escolar, que son tomadas por condiciones de amistad o empatía hacia la persona que aspira a determinado cargo. Por ejemplo: “yo la mayoría de veces he votado en blanco” (Trabajo de campo).

Lo anunciado con antelación genera un malestar que los motiva a estar aislados de los acuerdos pactados, manifiestan que no es pertinente ver que se les excluya de ciertas decisiones que son inherentes a su bienestar, por ejemplo, gastar el presupuesto en cosas innecesarias, cuando algunos estudiantes no tienen sillas en los salones. Creen que es más importante hacer acuerdos colectivos, de esta forma todos se comprometerán con el mismo propósito. Ejemplo, si el uniforme lo determinaran ellos, lo más seguro es que lo portarían con respeto y responsabilidad, porque es algo que les compete. Al respecto, los

participantes manifiestan: “nosotros también tenemos que tener ahí un aporte porque nosotros somos los que vamos a portar ese uniforme” (Trabajo de campo).

Para ampliar esta idea, se cita el planteamiento de Hart (1993) quien expresa que, la participación se entiende como todos los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive. Lo que instala a la institución como un espacio idóneo para fomentar procesos de participación en donde se promueven de forma mancomunada intereses, objetivos, metas y decisiones que le afecta tanto individual como colectivamente.

En este apartado, se percibe que es más importante y significativo para los estudiantes, todos aquellos aspectos que los relacionan con las decisiones tomadas en ambientes democráticos, ya sea que inmiscuyan al contexto familiar o escolar. En sus formas de pensar, creen pertinente que, al momento de imponerles una sanción, sea cual sea su impacto, se les indague sobre los hechos que la acontecen, que tipo de reflexión han tenido frente al tema que la motiva, que no sea solo de castigo, sino de construcción de nuevos valores humanos.

Del mismo modo, plantean que mecanismos de participación como el voto, pueden ser una estrategia por utilizar en la institución para tomar decisiones generales, ya que todos piensan diferente, pero se debe acoger a lo que decida la mayoría, pues lo importante es el hecho de participar en dicho proceso. Entonces la participación escolar se concibe como una práctica social y política para la vida de los niños y las niñas, un rasgo fundamental a la hora de tomar decisiones, además, permite garantizar que las decisiones sean resultado del diálogo, la negociación y las opiniones de los implicados.

Cuando la escuela traspasa los límites de su accionar con prácticas participativas y democráticas, promueve estos valores de forma inconscientes en medio de la sociedad, los sujetos llegan a exigir y responder por los mismos, ya no se interesan por beneficios individualistas, sino colectivos. En medio de este engranaje, emergen posturas que centran su interés en la negociación, opinión de segundos, diálogo y hasta la puesta en práctica de nuevas propuestas. Así reproduce la escuela en la conciencia de los sujetos todos esos elementos que se reflejarán en acciones para la sana convivencia dentro de las comunidades o en las familias.

Este dilema que se genera en medio de los derechos a participar y ejercer la democracia, vislumbra una situación que repercute directamente en los comportamientos adoptados por los ciudadanos en la política formal, de allí, el fenómeno del clientelismo, la compra y venta de votos, el descuido o abandono de los gobernantes hacia sus comunidades, ya que, en palabras de Cubides (2001), “El gobierno escolar igualmente evoca la idea de encontrar líderes para el futuro del país; en estos casos, el sentido del presente se coloca en un más allá, cuando los menores sean ciudadanos” (p.20). En contraste con lo expuesto por Cubides, algunos estudiantes mencionan: “el suplente, bueno a ese lo eligieron no más porque él dijo, el que vote por mí me da un bolao” (Trabajo de campo). Por esto, el asunto de conformación y funcionalidad del gobierno escolar debe ocupar un lugar privilegiado en la institución educativa, pues no es asunto solo de niños y jóvenes sino de ciudadanía y responsabilidad social.

Con respecto a lo anterior se puede concluir que la escuela a pesar de que promueve la organización de procesos democráticos y constitución de órganos colegiados en su interior para responder con lo regularizado, esta no se preocupa por establecer líneas de

acción sistémicas que ayuden a cumplir las funciones que le competen a cada miembro. En ella no se establecen planes y programas centrados en formar sujetos libres, autónomos con capacidad para transformar los pensamientos colectivos de los sujetos a partir de la criticidad.

Que los docentes como agentes vigilantes de los procesos democráticos que se imparten en la institución, poco se interesan por frenar dentro de la misma, esos vicios que vienen a ella como producto de la política nacional, en donde prevalecen la trashumancia, compra - venta de votos, clientelismo y otros más, que en últimas culmina por elegir a un sujeto que a partir de los dividendos que ofreció no está obligado a cumplir con sus promesas de campaña a la población.

Que los estudiantes a pesar de que comprenden la importancia y significado que tiene el hecho de elegir bien a un representante que ha de servir como prenda de garantía para defender sus derechos ante los diferentes órganos colegiados, no están siendo capaces de tomar decisiones consecuentes con estos procesos, al parecer su grado de irresponsabilidad o inmadurez mental no los deja apropiarse de los valores democráticos que promueve la escuela como institución social sino de los vicios que en el medio socio-cultural comparte la política tradicional.

3.1.3.3.A manera de conclusión de la categoría

Con respecto a esta categoría se puede concluir que la escuela:

Ha estado diseñando normas para la convivencia escolar sin la participación oportuna de todos los actores que confluyen en el proceso educativo, factor que limita la formación

ciudadana hacia la democracia participativa. En ella siguen imperando indicadores autoritarios, estrictos e innecesarios que propicia en los actores la creación de un currículo oculto o paralelo al institucional.

Ha promovido la organización de procesos democráticos y constitución de órganos colegiados en su interior para responder con lo regularizado, esta no se preocupa por establecer líneas de acción sistémicas que ayuden a cumplir las funciones que le competen a cada miembro. En ella no se establecen planes y programas centrados en formar sujetos libres, autónomos con capacidad para transformar los pensamientos colectivos de los sujetos a partir de la criticidad.

3.1.4. Categoría- relaciones de poder

Para el caso de la presente investigación se orientará el análisis de esta categoría en función de las subcategorías de subordinación y autoridad. En ella, se ha de resaltar la forma en que los estudiantes asumen los procesos de subordinación y autoridad que se tejen desde el contexto escolar hasta el familiar, inmiscuyendo en los mismos, el conjunto de sentimientos y acciones que se plantean por parte del adulto-centrismo. A nivel conceptual la categoría se analizará en función del atributo que poseen las personas al colocar en juego las interacciones sociales, dentro del contexto en que se tejen las mismas (UNICEF, 2013, p. 16).

3.1.4.1.Subordinación

En esta subcategoría se ha de develar el conjunto de relaciones que se tejen en la vida de los estudiantes tanto alrededor del núcleo familiar como en la institución educativa. Con

respecto a ella, se toman los presupuestos teóricos que ha planteado Urraco y Nogales (2013), quienes además de conceptualizar la subordinación como ese conjunto de prácticas disciplinarias que se ejercen entre los sujetos, las relacionan con el efecto de la dependencia que la misma crea entre ellos.

En primera instancia, se usarán expresiones de causa efecto que de manera cotidiana utilizan los estudiantes para referirse a esas formas de dependencia que se instauran en las prácticas de sus relaciones familiares y con las que se da sentido al proceso de subordinación. **“yo le hago caso porque ella es la que manda” [...] “Y todo lo que diga por ejemplo mi abuela... todo lo que diga mami eso es”** (Trabajo de campo). En ellas se deja ver entre líneas, las estrategias de poder que usan los adultos para someter a los chicos de forma natural, imperativos de orden, autoridad y mandatos entre otros, son disposiciones que limitan tanto el pensamiento como las acciones que realizan los estudiantes en el contexto familiar, pero que no es ajeno a lo que impera en la escuela como institución social.

En este contexto, emergen acciones comunicativas como por ejemplo **“nadie se atreve a decírselo a Porto” [...] “ellos son los que mandan” “como ella es la profesora y yo le tengo respeto mejor recojo las palabras [...] por el miedo de que ella me vaya a hacer algo [...] me coge la mala”** (Trabajo de campo). Así como en la familia se limitan formas de pensar, actuar y otras; la institución también es un espacio en el que se reproducen estos fenómenos. Lo anterior segmenta y relega el protagonismo de los estudiantes hacia una posición poco privilegiada que los sume en silencios que no los dejan expresar lo que anhelan, sueñan y necesitan.

En concordancia con lo anterior, la institución educativa reproduce algunos comportamientos que viven los estudiantes en el contexto familiar, en ambas se percibe que el sujeto es limitado en su acción comunicativa por criterios culturales que no quieren dejar de lado, ese poder que históricamente ha estado usado por el adulto como medio de control. Para ampliar esta concepción cultural, se cita a Foucault (1996), quien afirma “mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas” (p.3).

En función de la perspectiva anterior, emerge la institución como elemento de producción, en donde el poder no circula, sino que se posiciona sobre relaciones de verticalidad. La posición en que se hallan los estudiantes los relega a una postura de subordinación que no les ofrece una oportunidad mayor a la de obedecer lo que manda el adulto o jefe inmediato para el caso de la empresa.

Tratando de establecer una relación directa entre los pensamientos que se vienen desglosando con respecto a la subordinación, se retoma el pensamiento de Enguita (1990), quien observa esa obsesión por tener además del orden, la autoridad en la escuela como principio fundamental. En esto, emerge la organización como estructura rígida en donde hay niveles de subordinación, en ella, se movilizan sujetos con mayor autoridad sobre otros, que pueden dominar con la palabra o los reglamentos establecidos a los que cohabitan en el contexto. En ese aspecto, se relega en medio de ella, los deseos personales, intereses y necesidades particulares que tiene cada individuo para organizar su proyecto de vida.

Ahora bien, valdría la pena analizar un poco, el hecho de que las instituciones escolares sigan apostándole a esa organización jerárquica, al orden, a la obediencia, a la

subordinación que lleva a la sumisión por parte de los subordinados, a la dominación de unos sobre otros, cuando en sus principios se encuentran plasmados algunos pensamientos de formación para la democracia, la igualdad, el respeto por las diferencias, la participación, una sana convivencia y demás prácticas que demandan una interacción continua entre los diferentes miembros que comparten un mismo espacio.

Con respecto a ello, Casas, citado por Trilla y Novella (2001), manifiesta que el reconocimiento de las voces, al igual que las acciones de niños, niñas y jóvenes hacen tanto de la participación como la convivencia en la escuela, una práctica democrática que motiva y empodera a los involucrados a participar activamente en todos los procesos del acto educativo.

Con respecto a lo anterior se puede concluir que la escuela establece en su interior las relaciones de poder manifestadas en la familia. En la escuela son los directivos y docentes quienes erigen las normas que regularán el comportamiento de los estudiantes, mientras que en la familia son los padres quienes mandan e imponen las decisiones. En ambas, niños y jóvenes son quienes obedecen.

Lo anterior, forja una cultura de *pseudo-dependencia* al interior de las instituciones tanto escolares como familiares, que recrea hechos que limitan a jóvenes y niños en el desarrollo de valores como la autonomía, libertad de pensamiento, que van en pro de la estructuración de un sujeto político.

Esta institución social a pesar de que promueve en su horizonte institucional la formación de jóvenes responsables, autónomos, con pensamiento crítico, no les brinda a los

misimos las herramientas y espacios necesarios para que se fortalezcan estos valores debido a que en ella impera como agente inamovible la cultura del adulto – centrismo.

3.1.4.2. Autoridad

Para el análisis de esta subcategoría el equipo de trabajo estará sujeto a las distintas posiciones que asumen los estudiantes cuando en su hacer o pensar, se sobre ponen acciones de subordinación que los someten por condiciones de edad o sexo, a hacer lo que ellos no anhelan, sea en el contexto institucional o familiar. Para ampliar la idea conceptual de la misma, se trae a colación un presupuesto configurado por Fallers, (1968), en donde se propone la autoridad como el resultado obtenido a partir de la obediencia, que no depende directamente de reglas preestablecidas sino de las personas que han sido escogidas para ejercer tal función.

Lo anterior, deja ver que la autoridad está sujeta a relaciones de poder que se comparten entre los sujetos que interactúan dentro de un contexto determinado, sea institucional o familiar, y en donde por condiciones de causa – efecto, van aflorando funciones de liderazgo, representación, respeto por las tareas asignadas, sin dejar escapar entre las mismas, la disposición para la obediencia.

De conformidad con lo expresado por los estudiantes, en estas relaciones que se tejen a nivel de las interacciones sociales, emergen las de manipulación, autoritarismo y presencia del adulto centrismo entre otras. Entre las de manipulación resaltan aquellas en donde el rector o directivos no los incluyen en las decisiones tomadas cuando les corresponde a ellos, pero en donde ocurre lo contrario, si esta encierra un tema de su conveniencia.

Este fenómeno se refleja en el contexto social, cuando los líderes que aspiran a cargos públicos empiezan a ofrecer prendas de garantía a los ciudadanos para obtener su objetivo inmediato. En sus percepciones sienten malestar al expresar que “el mundo está manejado por plata, el que tiene puede hacer lo que se le venga en gana, más el que no posee nada, que se joda” (Trabajo de campo). De modo que algunas relaciones de autoridad, desde el ámbito de la política formal, también están vinculadas a la manipulación o ejercicio del poder en condiciones de desigualdad.

De igual forma, reconocen la autoridad como el ejercicio del poder que se ejerce sobre ellos en medio de las interacciones sociales. Esta acción de control es ejercida tanto en el contexto institucional, como familiar. Dentro del espacio institucional se visualiza de forma estructurada en diferentes niveles, sobre el mismo, está inicialmente el rector, seguido por coordinadores y en último rango los docentes. He aquí un orden jerárquico que controla de forma sistémica tanto espacios como interacciones que comparten los sujetos en formación. La escuela trata de reproducir un concepto de autoridad que es indelegable a los menores, pero a cambio, está sujeto al cumplimiento de normas que encasillan al sujeto de forma irracional en lo que los adultos creen que es bueno.

En esta misma línea, se entra al plano del adulto centrismo, entendido este como la exagerada práctica de acciones de autoridad o autoritarismo del adulto sobre los menores. Para el contexto escolar, los estudiantes expresan que muchos de los problemas disciplinarios que se presentan en la institución se originan dentro de las aulas de clases, para ellos, son los docentes los que tienen la responsabilidad de anotar en la planilla todo lo que ocurre, a su juicio hay algunos que son muy responsables, plantean procesos de diálogos, ambientes comunicativos, pero otros, todo lo limitan a la valoración por medio de

una nota. Para dar fuerza a lo anterior, se cita lo manifestado por los estudiantes “como son ellos los que tienen el lapicero para anotar en la planilla por eso se las tiran de chachitos” (Trabajo de campo).

Al parecer la escuela y el docente a pesar de que han logrado comprender la importancia y significado que posee la diseminación del poder como elemento que ayuda en la formación de ciudadanos democráticos y participativos, colocan sus esfuerzos sobre instrumentos de modificabilidad de la conducta que encasillan al ser, no dentro de una formación integral, sino en el principio utilitarista de estímulo respuesta que imperó sobre el desarrollo de la tecnología educativa de la década del 70. En este caso, la nota es el estímulo que debe moldear la conducta del sujeto que se forma.

Los jóvenes creen que la autoridad escolar o familiar debe ser ejercida por un adulto. Son estos quienes deben tomar las decisiones, “para eso hay un rector que dirige y toma las decisiones de la institución” (Trabajo de campo), de igual forma, en la casa hay un papá que es quien decide lo que se debe hacer o dejar de hacer. Estas posturas dejan ver como la escuela, los docentes y padres ejercen un poder de subordinación que converge en una clara sumisión sobre la actitud de los estudiantes, en otrora, los relegan al nivel más bajo de inferioridad dentro de la cadena de mando. Este proceso de sometimiento trae como consecuencia un sujeto, pasivo, receptivo, obediente y dependiente en la mayoría de los casos a las decisiones o acciones que tomen los adultos en su ejercicio de autoridad y por ende de poder.

Al parecer la escuela, estaría formando para una sociedad de control que está dirigida por líneas de mando que son infranqueables, en donde los sujetos deben hacer lo que sus

patrones necesitan. Con respecto a esto Enguita (1990) afirma que, los estudiantes “aprenden a aceptar la autoridad del profesor igual que mañana tendrán que aceptar la del jefe o el patrón” (p.101). Al parecer la escuela sería una sociedad de control más, que usan los elementos teleológicos del Estado para reproducir una cultura de sumisión, ya el objeto no es crear o recrear procesos de aprendizajes, fundar proyectos de vida, orientar procesos de formación del ser, sino por el contrario, fomentar las bases de una sociedad que acate sin restricciones lo que anhela el sistema de producción.

En función de lo anterior la posición del adulto se impone en los diversos ámbitos en los que interactúa el sujeto, familia, escuela y comunidad. Pues, son los adultos los que desde su experiencia en la que una vez también fueron subordinados, los que disponen lo “correcto” o “incorrecto” en la formación de los no adultos en ese momento (UNICEF, 2013, p.18).

De ahí que, esa práctica de relaciones sociales, guiada por el poder, la autoridad y la subordinación deja de lado el desarrollo de habilidades como pensar, participar y decidir, así como expresar y explorar libremente sus sentimientos. En contraste con lo descrito, se cita a Estrada, Madrid y Gil (2000), quienes hacen referencia a las construcciones sociales, que dejan de lado esos referentes de reglas convencionales y abre caminos hacia la participación, construcción conjunta de acciones o toma de decisiones entre otras, sin importar la edad o el grado de autoridad.

Con respecto a esta subcategoría se puede concluir que la escuela como institución social ha instaurado el presupuesto de mando bajo las estructuras de un **“poder concentrado”** en el cual prevalecen líneas de subordinados, con capacidad de decidir ante

lo que crean pertinentes y otros que solo se deben someter a lo que acuerdan las líneas superiores de mando. Como ocurre en los hogares. En ella se evidencia el principio de autoridad estratificado de forma jerárquica con la presencia del rector, debajo de ella aparecen los coordinadores, luego los docentes, seguidos por padres de familias y por último los estudiantes.

Los directivos, docentes y padres, son los encargados de hacer cumplir lo que está acordado, sin dar la oportunidad de que el inmiscuido sea escuchado, el papel de estos actores se centra sobre un juzgamiento ciego que no se fundamenta sobre líneas de investigación, lo cual crea sentimientos antipáticos entre adultos y jóvenes. El poder de estos actores se concentra tanto, que se puede pasar al abuso, la desconfianza y violación de los derechos del subordinado.

Por consiguiente, los estudiantes continúan siendo sujetos objetos de relaciones de poder que se centran sobre el autoritarismo para controlarlos. Aunque la escuela pretende formar sujetos libres, críticos, autónomos, al aplicar estas acciones de control y vigilancia sobre la población, genera sujetos sumisos, temerosos de opinar o proponer algo diferente a lo estipulado por el adulto.

3.1.5. A manera de conclusión del capítulo

Con respecto a esta categoría se puede concluir que la escuela:

Ha venido estableciendo en su interior las relaciones de poder iguales a las compartidas en la familia. Mientras que en la escuela son los directivos y docentes quienes erigen las normas que regularán el comportamiento de los estudiantes, en la familia son los

padres quienes tienen las responsabilidades de imponer las decisiones mientras que los niños y jóvenes la de obedecer lo que emita el adulto.

Esta institución social a pesar de que promueve en su horizonte institucional la formación de jóvenes responsables, autónomos, con pensamiento crítico, no les brinda a los mismos las herramientas y espacios necesarios para que se fortalezcan estos valores debido a que en ella impera como agente inamovible la cultura del adulto – centrismo.

Que los directivos, docentes y padres, son los encargados de hacer cumplir lo que está acordado, sin dar la oportunidad de que el estudiante sea escuchado. El papel de estos actores se centra sobre un juzgamiento ciego que no se rige sobre líneas de investigación, lo cual crea sentimientos antipáticos entre adultos y jóvenes. El poder de estos actores se concentra tanto, que se puede pasar al abuso, la desconfianza y violación de los derechos del subordinado en la menor distracción.

3.2. Análisis de información de directivos

Desde el estudio que se lleva a cabo en la presente investigación acerca de la participación y la construcción de acuerdos para la convivencia en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, se ha propuesto entre sus objetivos, indagar desde las voces de directivos, docentes y estudiantes las estrategias, e instrumentos que ha usado la escuela de forma histórica para desarrollar los anteriores procesos en su interior.

De esta forma, la información proporcionada desde las voces de algunos directivos genera como resultado un cúmulo de información que en adelante se describe a través de

categorías como participación, construcción de acuerdos para la convivencia, convivencia y relaciones de poder.

4.2.1. Categoría participación

Esta categoría moviliza tanto conceptos como preconceptos que posee el cuerpo directivo frente al tema de la participación. Con el propósito de facilitar su análisis, se han establecido subcategorías tales como la participación en la institución, espacios de participación, limitantes de la participación y la participación como manifestación de resistencia entre otras.

4.2.1.1. Perspectiva de la participación

El rector de la institución reconoce que la participación de los estudiantes, así como la de padres de familia, en cuanto a la formulación de planes, programas, proyectos y documentos como el PEI, Manual de Convivencia Escolar, Sistemas de Evaluación entre otros que se han organizado en la misma, es mínima. Al respecto, expresó: “Docentes, principalmente los docentes, los estudiantes en menor escala al igual que los padres de familia, pero la mayor participación fue de los docentes” (Trabajo de campo). En este apartado, la funcionalidad participativa, ha sido una tarea solo de los docentes, agrega además que los procesos tanto de difusión como divulgación que propicia la escuela se ejercen de forma parcial, lo que incide de manera significativa en el desconocimiento por parte de la comunidad educativa, de esos mecanismos de participación que ofrece la misma para su potencial desarrollo.

En cuanto a los procesos de difusión y divulgación que realiza la institución para empoderar a los miembros de la comunidad sobre mecanismos de participación que se promueven con los documentos reguladores, especialmente para los estudiantes, manifiestan los directivos que “se hizo divulgación los primeros años, pero no se ha seguido divulgando año tras año, lo que implica pues que la comunidad educativa muy seguramente no tenga conocimiento estructurado de nuestro proyecto educativo institucional” (Trabajo de campo), además, fue un proceso limitado, ya que no fue producto de un consenso, sino de las temáticas que propusieron los docentes, como elementos más relevantes que necesitaban conocer estos miembros de la comunidad para fortalecer el proceso. En este propósito institucional, se visibilizó la falta de estrategias de motivación que tuvieron algunos docentes para despertar el interés por parte de los estudiantes ante un tema relevante para su formación en la escuela.

Lo descrito por los directivos dista con lo establecido en la Ley 115 de 1994, donde se aprecia la importancia que genera para la comunidad el reconocimiento de las necesidades, expectativas, problemas, e intereses que tiene la misma en función de fortalecer el desarrollo local, regional y nacional desde la elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional. (Parágrafo, art.73, ley 115 de 1994). Ahora, el punto es, si los estudiantes y padres de familia no participan activamente en su elaboración, tampoco este documento o conjunto de disposiciones institucionales puede responder a las necesidades de esa comunidad, en otras palabras, es evidente una brecha entre las situaciones propuestas en el PEI y las realidades del entorno.

Por su parte, los directivos de la institución, tiene la percepción que los estudiantes a pesar de tener algunas iniciativas se limitan a hacer lo que se les solicita, este fenómeno se

debe quizás a que en sus perspectivas están pensando de forma permanente que las ideas expuestas por ellos, no son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones trascendentales. Con respecto a lo anterior, se puede inferir que, en la institución educativa se ejerce una participación simple, tras la cual los estudiantes hacen parte de los procesos como simples espectadores o ejecutores de acciones que manda el adulto. (Trilla & Novella, 2001).

De esta manera, la participación en la institución educativa, no se percibe como un proceso constante, que propicie la valoración de iniciativas, liderazgo estudiantil y activismo entre otros, sino como esa disposición que tienen los miembros tanto para acatar como cumplir con tareas asignadas por los superiores. De conformidad con la estructura jerárquica que opera al interior de la escuela, para el caso de los estudiantes se cumplen los imperativos delegados por los docentes, y ellos, se acatan funciones delegadas por los directivos. Vale la pena resaltar que el conjunto de tareas que se delega a los estudiantes, no incide en procesos como la toma de decisiones, planeación de actividades a desarrollar por la institución u otras; pues ese tipo de elementos, los organizan, planean, ejecutan y evalúan los adultos.

Para concluir, el estudio de esta subcategoría se menciona las percepciones que tienen algunos directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez acerca de la participación estudiantil en los diferentes procesos que allí se adelantan. Al respecto, se pueden enumerar como hallazgos, que los niveles de participación tanto de estudiantes como de padres ha sido escasa, que los procesos de este elemento se fundamentan sobre una participación simple, en donde los docentes al igual que los directivos, organizan, planean, ejecutan y evalúan todo, limitando con ello, el papel protagónico de los demás miembros de la comunidad educativa.

De igual forma, se puede afirmar que, con las estrategias emprendidas por la escuela para fortalecer los procesos de participación, es poco lo que se logra empoderar a estos sujetos sobre la importancia de la misma en el desarrollo de los procesos formativos. Este mecanismo usado por la escuela, lo que hace es alejar a algunos miembros de la comunidad educativa de los procesos de interacción que facilitan otras formas de organizar los mismos. Con ella, se limita la difusión de los propósitos plasmados en documentos institucionales como el PEI, Manual de Convivencia y Sistema de Evaluación entre otros, que pretenden insertar a la población dentro del funcionamiento de las políticas educativas. En otrora, la escuela limita a la comunidad en la participación de acciones democráticas que ayudan tanto en la gestión como implementación de las metas colectivas que se ha trazado el contexto local, regional y nacional.

4.2.1.2. Espacios de participación

Una segunda subcategoría que emerge en el estudio corresponde a los distintos espacios que dentro de la escuela se han creado para fortalecer la participación de los estudiantes y padres de familias. Desde las voces de los directivos, la institución brinda espacios en órganos colegiados, como el Consejo Directivo, Académico, Padres y la misma Asociación entre otros que son organizados por razones legales. Además de los anteriores, se ofertan otros que vivencian el sentir cultural del cuerpo docente, entre los que emergen festivales tanto del barrilete como de los dulces, torneos deportivos, semana cultural, jornadas pedagógicas y extensiones académicas de los estudiantes. Al respecto expresan: “participan en la decisiones que se toman en el consejo directivo porque ellos allá ellos tienen un representante con voz y con voto ahí es la participación más visible”... “cuando

se hacen festivales ellos pueden participar, cuando se hacen torneos que están por fuera de las clases, la semana cultural” (Trabajo de campo).

En lo referente a la participación de estudiantes y padres en los órganos colegiados, el rector manifiesta que a pesar de que por norma estos miembros están integrados al estamento con voz y voto, esa capacidad tanto de proposición como de organización no es notable en ellos, aunque se ha preguntado por los motivos que propician este fenómeno, no ha encontrado motivos superiores a las pocas reuniones realizadas o la falta de iniciativas que generen propuestas. En concordancia con este principio, Cubides (2001), expresa que si el funcionamiento del Consejo Directivo es ejercido por la iniciativa y toma de decisiones a partir de ideas expresadas por el rector, se genera una sinergia al interior de él, que limita la disposición de participar en exposiciones de ideas a los docentes, la misma mantiene una idea de sumisión que desborda en el nivel de aporte que pueden hacer tanto los estudiantes como padres de familia para fortalecer los procesos.

De esta manera, se puede aludir que la organización jerárquica existente en los diferentes consejos escolares genera un autoritarismo que termina por invisibilizar la función de los otros miembros que hacen parte activa de estos estamentos. Estas posiciones adoptadas de forma unilateral, genera en cada sujeto una pasividad que lo lleva a esperar que sea solo el rector quien convoque, lidere, proponga, ponga condiciones y eleve algunas veces, frente a un problema que afectan a toda la comunidad educativa.

Otros espacios de participación estudiantil, mencionados por los directivos, corresponden a actividades como festivales, torneos deportivos, semana cultural y otros en donde los estudiantes pueden hacer parte activa e interactuar. Dicha participación en estos

espacios se da de forma simbólica, pues aparentemente se les da a los estudiantes la oportunidad de expresarse, pero realmente quien está organizando todo es el adulto que lo circunda. En eventos como los torneos deportivos intercurios, es donde se puede notar en mayor plenitud la participación, para este caso, es asignada e informada, debido a que algunos estudiantes hacen parte del equipo que organiza, planea, y ejecuta el evento, además, los que juegan lo hacen de forma voluntaria (Hart, 1993).

De igual manera, “los espacios más que todo en las horas de clases” (Trabajo de campo) o las actividades académicas hacen parte de esos otros espacios mencionados por los directivos, con ideas que motivan los docentes desde las áreas del conocimiento. Esa participación es dirigida y regulada por los docentes, es este actor del proceso formativo quien planea lo que, según su criterio, los dirigidos deben aprender o saber.

Con respecto a lo anterior, se trae a colación un planteamiento de Santos (1999), el cual manifiesta que “participar es vivir la escuela no como espectador sino como protagonista” (p.7). Dicho presupuesto, se contrapone con lo expresado por los directivos de la institución educativa, pues, los estudiantes en las aulas no proponen asuntos como, temas, actividades, estrategias, instrumentos de evaluación, por el contrario, se limitan a aceptar, obedecer y ejercer tareas dirigidas por los docentes en su totalidad.

No obstante, el rector reconoce algunas falencias que al respecto de este asunto presenta la institución, frente a esto, manifiesta: “la institución pues no le está planteando mayores posibilidades, siento que esas actividades son muy pocas y son las mismas de siempre, o sea que no hemos innovado actividades llamativas para los estudiantes” (Entrevista Directivo). Esto quiere decir que, a pesar de los espacios mencionados

anteriormente, se reconoce la poca funcionalidad de estos para motivar al estudiantado a vincularse de forma activa en el desarrollo de otras habilidades que conlleven al fomento de experiencias democráticas en la institución educativa.

En síntesis, los espacios para la participación brindados por la institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en voces de algunos directivos, se concentran en actos culturales, deportivos, académicos, al igual que en los procesos de representación de los miembros de la comunidad educativa en los órganos colegiados. Dichos espacios no propician una participación de la comunidad autónoma y genuina, ya que la incidencia de los actores es mínima o nula, cuando se trata de organizar, planear ejecutar y tomar decisiones que inmiscuyen el pensamiento colectivo.

De igual forma, la influencia de adultos, que viven en la escuela, docentes y directivos, minimizan las ideas de los estudiantiles cuando se trata de tomar decisiones que inmiscuyan a toda la comunidad educativa. Estos solo se convierten en receptores de información que deben acatar, asumir y cumplir con lo decidido. Además de lo anterior, se reconoce que la institución no promueve muchas actividades que favorezcan la participación de los estudiantes, al parecer las existentes son un cúmulo de responsabilidades que se repiten año tras año desbordando en apatías que limitan la interacción de los sujetos por falta de motivación.

Así, la institución tiene el reto de crear nuevas estrategias participativas para el estudiantado, brindarles espacios autónomos en los que no vayan solo a cumplir tareas sino a proponer, opinar, discutir, consensuar, planear nuevas actividades que despierten el

interés del colectivo, al igual que desarrollar en ellos competencias de liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, entre otras que hacen parte de las prácticas democráticas.

4.2.1.3. Limitantes para la participación

En el cumulo de información brindada por los directivos, también se pudo develar algunos factores que posiblemente estén limitando la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Entre estos limitantes se refieren a la poca funcionalidad del gobierno escolar durante los últimos años. Este estamento no cumple las funciones mínimas que le otorga la ley, deja de proponer iniciativas, no es capaz de exponer ideas e inconformismos que se movilizan entre los actores. No es de negar que al interior del mismo han emergido algunas propuestas presentadas por un grupo de docentes que se encuentran al frente del proyecto de democracia, con el fin de fomentar en los representantes estudiantiles liderazgo, dinamismo, trabajo en equipo, aquí el limitante es que esas propuestas han quedado solo en el papel.

Otra situación relacionada con el gobierno escolar emerge al interior del consejo directivo, en voces de los directivos, el limitante más fuerte gira en torno a la poca frecuencia con la que este estamento se reúne, en consecuencia, el representante estudiantil no tiene muchas decisiones que tomar ni comunicar ante el consejo ni ante sus electores. Al respecto, se menciona: “el consejo directivo no se reúne con mucha frecuencia y eso trae como consecuencia que el estudiante no tenga muchas decisiones que tomar, que va a comunicar, no tiene nada que comunicar” (Trabajo de campo). Situaciones que se contraponen con la idea planteada por Cubides (2001) para quien, el gobierno escolar

“evoca la idea de encontrar líderes para el futuro del país, el sentido del presente se coloca en un más allá, cuando los menores sean ciudadanos” (p. 20).

Por lo anterior, el gobierno escolar en la institución educativa tiene una responsabilidad más allá de la academia, de lo legal, este se funda sobre un compromiso con la sociedad misma, la cual espera que la escuela o centros escolares desarrollen la formación de sujetos políticos que retribuyan en ciudadanos propositivos.

Ahora bien, una de las inquietudes que emerge en el diálogo con los directivos de la institución, se centra sobre el interrogante que indaga sobre la razón o posibles razones que han motivado a los estudiantes a dejar de participar o proponer ideas que ayuden a mejorar los procesos colectivos. En este contexto el rector manifiesta que “sería bueno revisar porque no están llevando iniciativas, será que nosotros los estamos cuartando por completo sin darnos cuenta al tomar las decisiones”. Dicho de otra manera, si es evidente para docentes y directivos, la poca participación de los estudiantes en los diversos procesos escolares, pero no se ha hecho ninguna propuesta institucional para mejorar esta situación.

Continuando la perspectiva anterior, hay que expresar que las pocas veces en las cuales los estudiantes hacen presencia o se ponen al frente de alguna actividad, es porque hay un docente guiándolos en dicho proceso. En otras palabras, se reconoce la necesidad no solo de la presencia adulta sino también, de su iniciativa, disposición, jerarquía y organización para desarrollar proyectos o actividades. El papel de los estudiantes queda relegado a la observación, acompañamiento, hacer acto de presencia, cumplimiento de tareas ya asignadas, entre otras dispuestas por los docentes o directivos docentes.

Por consiguiente, se concluye que es la misma institución educativa con sus formas de organización, su falta de planeación, incumplimiento en lo propuesto, quien de manera indirecta ha limitado notablemente la participación estudiantil en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez. Algunos docentes presentan propuestas buscando fomentar ambientes participativos pero estas no se llevan a cabo, sumado a lo anterior, se visibiliza un gobierno escolar no funciona adecuadamente, fenómeno que minimiza las posibilidades de participación para todos los actores.

Por otro lado, se encuentra una fuerte relación de dependencia de estudiantes hacia el hacer de los docentes, se visibiliza que las pocas veces en que el estudiantado participa en algo, se da el hecho, porque hay un docente o directivo al frente del proceso. Así, los estudiantes esperan a que los docentes les propongan, manden, deleguen, informen, sin más interés en vislumbrar su capacidad para proponer, invitar, reunirse, expresar ideas nuevas u organizar proyectos que sean del interés de todos los estudiantes.

4.2.1.4. Participación como resistencia

Desde la voz de uno de los directivos, los estudiantes han perdido durante los últimos años el interés por participar como colectivo en algunos asuntos, pues según él, el estudiantado se unía en años anteriores con el fin de luchar en contra de alguien o de una disposición en particular, en sus palabras: “al momento en que ya no existe ese caballo de batalla los muchachos creo yo, sienten que no hay necesidad, o que no hay atractivo para ellos participar” (Entrevista Directivo).

Al respecto, algunos académicos, entre ellos Rauber (2006), plantea que “todos expresan, a través de sus protestas, una parte de las resistencias frente a un orden mundial

impuesto por la lógica de la acumulación que favorece los intereses de una minoría” (p.12).

De acuerdo con lo anterior, se entiende entonces que ha habido algunas iniciativas de participación como muestra de resistencia en la institución, pero que también se han ido disipando con el paso del tiempo.

Ante ello, sería bueno analizar si en verdad ya esos caballos de batalla no existen o si por el contrario se han ocultado con el ejercicio del autoritarismo. Retornando al objetivo de la investigación, cabe resaltar que los estudiantes han dado muestras de colectividad, toma de decisiones, al organizarse para reclamar por la falta de docentes en algunas áreas, frente al hecho, han ejercido protestas, que han ayudado a mitigar la problemática frente a este tema.

Finalmente, se delega a la escuela como una institución encargada de formar sujetos políticos, entendido este como aquel que desarrolla cierta autonomía para opinar con respeto, reconocer al otro como sujeto en tanto de derechos como de deberes, elaborar proyectos por medio de la construcción y transformación conjunta. En otras palabras, ser sujeto político lleva a proponer otras relaciones de poder ya que lo político se encuentra estrechamente ligado al poder (Arias, Cardona y Alvarado, 2015; Rodríguez y Galeano, 2007).

Todo lo anterior, sin desconocer a las instituciones educativas como centros de formación integral en el que los aspectos concernientes al ser humano tienen importancia e incidencia en el desarrollo social y comunitario.

4.2.1.5.A manera de conclusión de la categoría

Para concluir, el estudio de esta categoría devela las percepciones que tienen algunos directivos de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez acerca de la participación estudiantil en los diferentes procesos que allí se adelantan. Al respecto, se pueden enumerar como hallazgos, que los niveles de participación tanto de estudiantes como de padres durante los últimos dos años ha sido escasa, que los procesos de este elemento se fundamentan sobre una participación simple, en donde los docentes al igual que los directivos, organizan, planean, ejecutan y evalúan todo, limitando con ello, el papel protagónico de los demás miembros de la comunidad educativa.

De igual forma se puede afirmar que, con las estrategias emprendidas por la escuela para fortalecer los procesos de participación, es poco lo que se logra empoderar a estos sujetos sobre la importancia de la misma en el desarrollo de los procesos formativos. Este mecanismo usado por la escuela, lo que hace es alejar a algunos miembros de la comunidad educativa de los procesos de interacción que facilitan otras formas de organizar los mismos. Con ella, se limita la difusión de los propósitos plasmados en documentos institucionales como el PEI, Manual de Convivencia y Sistema de Evaluación entre otros, que pretenden insertar a la población en el funcionamiento de las políticas educativas. En otrora, la escuela limita a la comunidad en la participación de acciones democráticas que ayudan tanto en la gestión como implementación de las metas colectivas que se ha trazado el contexto local, regional y nacional.

Al igual que las estrategias, los espacios para la participación brindados por la institución, se concentran en actos culturales, deportivos, académicos, al igual que en los procesos de representación de los miembros de la comunidad educativa en los órganos

colegiados. Dichos espacios no propician una participación de la comunidad autónoma y genuina, ya que la incidencia de los actores es mínima o nula, cuando se trata de organizar, planear ejecutar y tomar decisiones que inmiscuyen el pensamiento colectivo.

De igual forma, la influencia de adultos, que viven en la escuela, docentes y directivos, minimizan las ideas de los estudiantiles cuando se trata de tomar decisiones que inmiscuyen a toda la comunidad educativa. Estos solo se convierten en receptores de información que deben acatar, asumir y cumplir con lo decidido. Además de lo anterior, se reconoce que la institución no promueve muchas actividades que favorezcan la participación de los estudiantes, al parecer las existentes son un cúmulo de responsabilidades que se repiten año tras año desbordando en apatías que limitan la interacción de los sujetos por falta de motivación

Por último, cabe resaltar que en la institución se han dado en años anteriores algunas muestras de participación como mecanismo de resistencia ante algunas problemáticas o inconformidades por parte de los estudiantes, pero se han ido minimizando con el paso de los años hasta el punto de que hoy en día ya no se presenta ninguna manifestación al respecto.

4.2.2. Categoría, Construcción de acuerdos para la convivencia

Durante el proceso de clasificación de la información suministrada por los directivos entrevistados en de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, emerge la presente categoría, denominada construcción de acuerdos para la convivencia. Ella está organizada en dos subcategorías que comprenden los acuerdos existentes al igual que la

forma de elaborarlos en primera instancia, y la toma de decisiones en segunda. Dentro de la misma se realizará una aproximación a lo pactado en documentos como el P.E.I. Manual de Convivencia y Comité de Convivencia Escolar, que buscan mejorar los procesos de convivencia escolar.

4.2.2.1. Acuerdos institucionales y la forma en que fueron elaborados

Para el análisis de esta subcategoría se tomará como referente, el conjunto de presupuestos que aportan los directivos frente a las rutas que adoptó la institución para plantear algunos acuerdos que favorecen la convivencia escolar y están pactados en documentos como el P.E.I, Manual de Convivencia y Comité de Convivencia Escolar entre otros.

En este proceso manifiestan los directivos que es poco lo que existe, ya que, durante los últimos tres años dentro de la institución la comunidad se ha reunido solo para pactar acuerdos concernientes con procesos de evaluación y promoción de estudiantes, o sea aspectos académico, más no sobre elementos que integren la convivencia escolar. Desde sus voces: “los acuerdos más importantes, son sobre la forma de evaluar, sobre la promoción de estudiantes” (Trabajo de campo).

En este dialogo se deja ver que el P.E.I, como documento que sustenta los macro procesos institucionales, está fundamentado sobre la parte humana, lo que implica una necesidad de crear acuerdos que faciliten la participación de todos sus miembros de una forma sencilla. Pero es poco consecuente que a pesar de que el sustento teórico que fundamenta el documento se centra sobre el humanismo, los directivos manifiestan de

forma abierta que el mismo es solo el producto del pensamiento docente y una mínima participación tanto de padres como de estudiantes.

Lo anterior visibiliza que a pesar de que la comunidad comprende que por lo pactado en la Ley 115 de 1994, artículo 73, es un compromiso de la institución, directivos, y docentes propiciar espacios que permitan tanto la elaboración como la puesta en práctica de estos acuerdos, además de la ejecución de actividades participativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, al igual que el aprovechamiento de recursos que favorezcan la gestión educativa, es poco lo que dentro de la misma, se hace para alcanzar este propósito nacional.

Para ampliar la idea anterior, se retoma a Ruiz (2007) y Santos et al. (2003). Quienes deja ver entre líneas que es poco consecuente para la gestión escolar el hecho de desconocer que los P.E.I. son proyectos que deben responder con elementos que favorezcan, entre otros aspectos, el diálogo, la toma de decisiones consensuadas y la planificación, sin dejar de lado la puesta en marcha de acciones tanto coherentes como solidarias.

De acuerdo con esto, no es importante tener el documento dentro de la escuela, si este no responde a los principios anteriores, no se trata de contar con el documento como tal, lo primordial es que este sea el producto elaborado tras unos acuerdos y pactos comunitarios que motiven a un consenso.

En la interacción comunicativa, los directivos dejan ver que también está creado el comité escolar de convivencia. El órgano colegiado está organizado por los actores que demanda el decreto 1965 de 2013, (estudiantes, padres de familia, docentes, rector,

coordinador), pero a pesar de que existe en el fundamento teórico, el mismo no tiene la funcionalidad que demanda el acto regulador. Los directivos se contradicen en este proceso, por un lado, el rector manifiesta que este “no funciona, debido a que la operatividad depende de que exista un hecho para activarlo, cuando esa no es la función del mismo” (Entrevista Directivo), mientras que el coordinador expresa que “El comité si existe y funciona, cada año se renuevan los miembros, se hacen reuniones, una reunión ordinaria cada mes y en caso que amerite una reunión extraordinaria” (Entrevista Directivo).

El anterior presupuesto devela una incoherencia en los discursos que se manejan en la institución con respecto a la funcionalidad de dicho comité, situación que visibiliza otras problemáticas asociadas a la falta de comunicación, trabajo en equipo y poco uso de estrategias que permitan alcanzar objetivos comunes.

Aunque en la institución existe un documento teórico que responde a lo plasmado en la legislación, con respecto a que es un deber de que en todas las instituciones y centros educativos tanto oficiales como no oficiales del país se organicen los comités escolares de convivencia, con el propósito de apoyar la labor en tanto de promoción como seguimiento a la convivencia escolar, para favorecer en la educación el ejercicio de los derechos humanos, en lo concerniente a la sexualidad, reproducción, desarrollo del ser humano y la misma aplicabilidad del manual de convivencia en tanto a elementos como la prevención y mitigación de la violencia escolar .

Al respecto y de acuerdo con la información obtenida, esta instancia no se está utilizando en la transformación de los conflictos, en lugar de este, se usa el manual de convivencia, aplicado por los coordinadores o docentes. Lo que quiere decir entonces, que

el comité escolar de convivencia fue creado para cumplir con la exigencia legal pero no se le ha dado funcionalidad ni el espacio que este merece en los procesos de participación y convivencia.

Para el caso del Manual de Convivencia Escolar, la realidad no es tan distante con lo acontecido en la organización de los otros documentos anteriores. Su aplicación está en manos de los coordinadores, los cuales se limitan a usarlo como herramienta sancionatoria para la comunidad. En el mismo se aplican estrategias que obligan en tanto a padres como a estudiantes a cumplir con compromisos adquiridos en algún instante de los conflictos, sin conocer con antelación su existencia y por ende el castigo que debe asumirse.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se hace pertinente citar lo plasmado en los artículos 87 y 142 de la Ley General de Educación, en los que se le da relevancia al manual de convivencia como instrumento que permite validar los derechos y deberes de los estudiantes, pero además, expresa que las iniciativas de adopción y verificación de ese reglamento o pacto deben surgir y ser conocidas por parte de los estudiantes, docentes, padres, directivos y administrativos, los cuales pueden participar desde el gobierno escolar como organización participativa y democrática.

Con este pensamiento se visualiza un elemento violatorio de la intención real del documento dentro de los centros escolares, el mismo no debe responder a principios sancionatorios, sino a propósitos comunicativos que favorezcan la reflexión y auto direccionamiento de los sujetos que convergen en ellos.

Ampliando la idea, se cita un documento del Ministerio de Educación Nacional (2011), en donde se expone que:” toda comunidad necesita unas normas para funcionar,

creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos” (p.29). Entonces, si se tiene en cuenta la institución educativa como una comunidad en la cual confluyen diversos sujetos, el manual de convivencia se debe convertir en una estrategia para fomentar la participación, vivencia democrática en las instituciones educativas, el ejercicio y respeto de los derechos humanos, así como la construcción de unos mínimos para la vida compartida.

Para concluir, los acuerdos que para los directivos existen en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, tienen correlación directa con documentos como el PEI, Comité y Manual de convivencia escolar entre otros. A pesar de que son vistos como herramientas de construcción colectiva, no son más que instrumentos que responden a políticas públicas educativas en Colombia. Lo extraño es, que aun cuando los mismos por condiciones legales demandan tanto la interacción como participación de los actores del sistema educativo, en esta institución no son más que la consolidación del pensamiento de docentes y directivos.

Además de lo anterior se anexa a este proceso que los niveles de difusión, empoderamiento y aplicabilidad de los *acuerdos* pactados en los documentos tanto por docentes como por directivos, es poco. En la mejor de las oportunidades, se da de forma parcial, no para divulgar tales pactos, sino para aplicarlos sobre algunos miembros de la comunidad que infringen la norma que existe en ellos. De igual manera, se percibe que entre los directivos hay disonancia en los conceptos de participación que se han utilizado para la creación de tales documentos, mientras uno afirma que es poca la participación de la comunidad, otro desmiente esa afirmación asegurado que toda la comunidad es participe de tales eventos.

Lo anterior deja ver una escuela que no solo está fragmentando el principio de trabajo en equipo, que se ha plasmado en los fines de la educación para alcanzar niveles altos de confianza, democracia y participación entre sus miembros, sino que además produce voces pasivas disonantes ante los procesos, que culmina por concentrar el poder sobre unos sujetos más que otros a la hora de tomar decisiones trascendentales.

4.2.2.2. Toma de decisiones

En lo concerniente a los acuerdos para la convivencia, cabe analizar la forma en que se toman las decisiones en la institución educativa, ya que esta práctica termina por influir en la pertinencia de los procesos que se instalan dentro del claustro, pero al mismo tiempo en el uso de estrategias que se usan para empoderar a la comunidad sobre la existencia de ellos en el menor tiempo posible.

Al respecto, los directivos expresan que en diversas oportunidades las decisiones tomadas en órganos colegiados no son tan democráticas, más bien responden a criterios personales sobre propuestas que van surgiendo en medio de las reuniones programadas de forma esporádica porque “no se están haciendo reuniones de voceros en el consejo de estudiantes” (Trabajo de campo).

Reflejos de esta realidad se vive en el papel que desempeña el representante estudiantil en el consejo directivo, supuestamente él es quien debe tomar la decisión en nombre del colectivo que lo elige, la misma debe ser en un tanto concertada como consensuada por lo menos con los miembros del Consejo Estudiantil, pero nunca se ejerce de esa forma. Tampoco escapan de la misma los padres de familia quienes, se limitan a

aprobar las propuestas dentro de los órganos colegiados, pero nunca elevan la voz de protesta para comunicar ante el Consejo o Asociación de Padres, sobre la transformación que se quiere hacer. Ambos actores creen que su papel es convencer a toda la comunidad sobre lo que ha de venir, sin emitir antes un debate abierto frente al cambio que se está proponiendo.

A partir de lo anterior, se puede decir que no existe una práctica democrática o participativa en la toma de decisiones, dado que participar implica hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado, opinar, gestionar y ejecutar (Trilla y Novella, 2001). Por ello, se considera que la forma en que se toman las decisiones en una comunidad devela la calidad en tanto de procesos como de las relaciones que se tejen, pero al mismo tiempo las estrategias de vinculación de miembros en la construcción de acuerdos. Lo anterior permite reconocer los tipos de participaciones que se vivencia en la escuela y las percepciones sobre convivencia que se difunden.

Finalmente, la toma de decisiones en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez responde a la defensa de unos intereses personales o de un grupo minoritario entre toda la población que conforma la comunidad educativa. En cuanto a los estudiantes, sus representantes no dialogan con el resto de los actores, aquellas ideas o propuestas a aprobar en los órganos colegiados en que están como garantes de la comunidad. Por consiguiente, los padres de familia, aunque son citados en algunas ocasiones, se ven casi que obligados a aceptar o aprobar algo ya decidido por docentes y directivos, pero nunca son llamados al debate abierto para que aporten sus conocimientos frente al tema que se trata.

4.2.2.3. Conclusión de la categoría

El análisis acerca de la construcción de acuerdos para la convivencia en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez ha permitido descubrir varios hallazgos. En primer lugar, que en la misma se reconocen como acuerdos documentos institucionales como PEI, Manual de Convivencia y la estructura organizacional del Comité de Convivencia Escolar entre otros. En segundo, que la toma de decisiones es una competencia organizacional que opera de forma personal en los procesos de participación y convivencia que embargan a los actores de la comunidad.

Con respecto a la organización de acuerdos, cabe mencionar que ellos son el producto de estrategias consensuadas por una parte de la comunidad, solo docentes, lo que repercute en formas de sometimiento y abusos de poder que termina por limitar las voz o voces de los otros actores.

En este proceso, la escuela como institución social reduce el derecho a opinar, decidir, participar y objetar aquellas reglas que, al juicio del ciudadano, no van en la línea del bienestar colectivo. En otras palabras, la escuela sigue creyendo que los únicos que pueden aportar conocimientos que ayuden a mejorar las condiciones sociales son los docentes y directivos, al parecer en esta institución, no han logrado desaprender los principios de regulación que se establecieron en la tecnología educativa, donde el docente era el centro del proceso y el estudiante alguien que debía cumplir las reglas impuestas.

Desde esta perspectiva, se visualiza en una sociedad de derecho, que la escuela sigue siendo un ente castigador, sancionador e impositor de reglas unilaterales, desconociendo de

cierta forma, las nuevas tendencias sociales que datan sobre lo significativo del dialogo buscando sacar adelante las crisis sociales.

4.2.3. Convivencia

La convivencia se configura como una categoría de estudio en la presente investigación, dentro de la misma, se realizarán análisis sobre subcategorías como construcción de relacionales, situaciones que afectan la convivencia y la transformación de conflictos.

4.2.3.1. Construcciones relacionales

Para el análisis de esta subcategoría se tomaron como referentes el conjunto de expresiones que se tejen alrededor de las interacciones comunicativas que subyacen entre los miembros de la comunidad. Los directivos manifiestan que entre ellos y lo estudiantes se mantiene una relación abierta al dialogo, en donde siempre hay un espacio abierto que permite escuchar sus posturas ante alguna situación regular. Por su lado, el rector expresa que: “mi relación con los estudiantes es más que todo de dialogo, en el sentido de que siempre estoy dispuesto a escucharlos, quizás ellos no lo saben porque además voy a las aulas muy poco” (Trabajo de campo). Agregan a esta realidad, que es poco lo que se acercan a las aulas, lo que se convierte en un eslabón que no genera la confianza necesaria entre ambos.

En cuanto a la relación con los padres de familia, manifiestan que gira en torno a valores como el respeto, la disposición para la escucha y la atención oportuna cuando se

presenta alguna situación poco empática entre estos y cualquier otro actor de la comunidad. En voz del rector, describe que “con los padres de familia es una relación de mucho respeto, de estar dispuesto siempre a escuchar al padre de familia y resolverle en lo más y lo que esté en nuestras manos o más allá los diferentes problemas que nos traen con respecto a los estudiantes” (Trabajo de campo).

Continuando con este proceso, expresan estos actores que la relación que se teje con los docentes es distante, en ella se evidencia una falta de comunicación permanente que incide en gran parte del proceso pedagógico. Esta falta de interacción comunicativa provoca una ruptura entre los eslabones al punto de generar sentimientos antipáticos entre algunos miembros por las directrices tomadas desde la estructura organizacional.

Lo anterior visibiliza que las estrategias, técnicas e instrumentos que está tomando la institución para proyectar una decisión ante la comunidad, no es pertinente. Las mismas rompen los canales y vulneran los procesos en todos sus aspectos, en otras palabras, la falta de comunicación precisa, deteriora los valores empáticos entre los miembros de la comunidad, especialmente entre el cuerpo docente y los directivos.

Frente a este aspecto, los directivos reconocen que “En años anteriores nosotros teníamos unos canales definidos cuando se hacía una directriz, se hacía desde donde iba, desde la parte donde salía, se publicaba una circular donde todo el mundo la conocía una circular física se ubicaba en un sitio estratégico de la institución”(Trabajo de campo) el proceso se ha deteriorado desde que se dejaron de entregar a la comunidad informaciones sin las respectivas circulares oficiales. En cambio, durante “los últimos años, hemos perdido eso porque lo hemos cambiado por las redes sociales y aunque llega primero y más

rápido, a veces se distorsiona en el camino para llegar a los estudiantes o al resto de la comunidad” (Trabajo de campo).

El uso de instrumentos tecnológicos en las interacciones comunicativas ha malogrado todo el proceso, hasta el punto de que los docentes, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad no hagan uso de lo que estipulan los documentos institucionales como espacios adecuados para solicitar explicaciones, sino que se vayan a los extremos y tomen las redes sociales en ocasiones para ventilar problemas de la comunidad que no afectan más que a uno u otro miembro, como si fuera competencia de todo el claustro escolar.

Frente a la descripción hecha anteriormente, se trae a colación un planteamiento de Jares (1993), el cual apunta sobre sometimiento y control por parte de una jerarquía, comportamiento evidenciado, en el control de la aparición del conflicto o eliminar su gestación.

De acuerdo con el planteamiento anterior y la descripción de los directivos acerca de las construcciones relacionales que se tejen al interior de la institución educativa, se puede decir a manera de síntesis, que las relaciones entre directivos, estudiantes y docentes se vislumbran distantes, incluso un poco complacientes si se trata de los padres, tal vez para evitarse problemas con ellos. En lo concerniente a los estudiantes, aunque se habla del diálogo, también se debe tener en cuenta que no hay cercanía con ellos, ya que los directivos poco visitan las aulas de clases o aquellos espacios en los que comparten mayor tiempo los estudiantes cuando están dentro la institución.

Dichas situaciones, se relacionan de una forma directa con las estrategias de comunicación que se usan al interior de la institución para difundir información de manera

tanto oportuna como pertinente. Ello deja entre dicho la eficacia de los canales usados por el componente administrativo para comunicar lo establecidos en acuerdos de cada estamento u órgano colegiado a toda la comunidad. Aunque los canales comunicativos son conocidos, es cierto que no son tenidos en cuenta por la población para manifestar quejas, inquietudes o aportes.

Detrás de las líneas se visibiliza que tanto escuela como actores que comparten el espacio geográfico en que cohabita la institución, están dejando de lado el uso de aquellos canales formales de comunicación que permitieron hacer llegar la información de manera eficiente a la población en general por inmiscuirse en el uso de redes de comunicación informales como WhatsApp, facebook, y otros que, aunque parecieran que dejan circular grandes volúmenes de información de forma rápida, no causan el impacto esperado en la población, por ser canales que no cumplen con estándares de confiabilidad y validez para muchos sujetos con miradas críticas.

4.2.3.2. Situaciones que afectan la convivencia

En este componente se aborda la subcategoría a partir de ese conjunto de tensiones que emergen como producto de la interacción humana dentro de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez. Las mismas, aunque en voces de los directivos no son consideradas dispositivos que hacen detonar un conflicto de grandes dimensiones, son motivos pertinentes que afectan la convivencia en la comunidad educativa.

Las tensiones que se movilizan en el contexto educativo no van más allá de acciones que encierran riñas entre estudiantes, porte inadecuado del uniforme sin justificación,

llegadas tardes con frecuencia o uso de vocabulario soez e indecoroso entre un subordinado y alguien con *mayor rango* que este frente a él. Unas evidencian *solo cosas típicas de muchachos*, pero otras visibilizan elementos que violentan acuerdos estipulados en el reglamento interno de convivencia.

Lo que al parecer para los directivos no son problemas de convivencia, visibilizan pequeños dispositivos que en determinado momento puede ocasionar un problema de situación tipo II o III como lo plantea el decreto 1965 de 2013, en uno de sus componentes. Pero al mismo tiempo, una responsabilidad civil sobre un docente o directivo que por creer que una riña es cosa de chicos, no le da la atención oportuna y termina envuelto en una agresión que requiere de diagnóstico médico con reporte a medicina legal.

La falta de acción de un docente o directivo frente a estas tensiones, que se generan como algo mínimo entre uno u otro actor de la comunidad educativa, desborda en inconformismos por parte de los padres de familia, ya que en sus derechos está consagrado que, al entregar sus hijos a una jornada académica, la responsabilidad, cuidado y bienestar del mismo menor, recae directamente sobre los adultos que están liderando el proceso dentro de la institución.

De acuerdo con lo anterior, dejar de escuchar, atender, intervenir o citar a un padre de forma oportuna cuando su representado está en situación de vulnerabilidad sea por causa de violencia física, verbal o exposición a algún tipo de flagelo como prostitución, droga, alcohol y otros de los que son perceptibles en la comunidad, encierra una responsabilidad civil que recae sobre rector, coordinador y docentes, de conformidad con la aplicación del debido proceso dentro de la institucionalidad.

En este proceso, no hay relación de poder que satisfaga la irresponsabilidad a la hora de atender un caso. Ya no es responsabilidad del rector, del coordinador o docente, ahora todos los ciudadanos que están dentro de la institución, sea cual sea el cargo, es un sujeto que tiene la obligación civil de prevenir, orientar y mitigar un problema para la construcción de la convivencia pacífica.

Con relación a dichas situaciones, se cita a Jares (1993) quien, considera el conflicto como un instrumento importante en la transformación de las estructuras educativas. De acuerdo con lo planteado por Jares, la ausencia de conflicto en una institución educativa no debe interpretarse como algo positivo en cuanto a la construcción permanente de relaciones humanas, pero si como demostración de un estancamiento en su estructura o tal vez el resultado de un proceso de sometimiento.

Dicho lo anterior, la institución educativa tiene la percepción de que existe una buena convivencia, porque según ellos hay ausencia de conflictos o grandes problemas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Aunque se han citado algunas situaciones que alteran en determinado momento esa convivencia, también reconocen que son cosas sencillas y que por ello no se ha hecho cambios o ajustes en el reglamento. Pero también manifiesta uno de los directivos que “si no lo hemos hecho es porque o estamos pasando por alto esas situaciones haciéndonos los de la vista gorda frente algún problema que este por ahí o no hay problemas” (Trabajo de campo).

Al contrario de lo que plantea Jares, el conflicto en la institución educativa no se considera un elemento positivo de transformación sino un elemento negativo que interrumpiría la calma en la que se mueve el ambiente de convivencia en ese lugar.

En conclusión, la escuela se está convirtiendo en un espacio social donde cada sujeto quiere hacer lo a su juicio es la obligación que le compete por ley, pero se olvida o desconoce que en esta institución social, todos los actores se convierten en instrumentos preponderantes a la hora de mitigar un conflicto, el hecho de no actuar de forma oportuna o activando los canales de atención integral, los coloca en una situación de omisión de responsabilidades que lo inmiscuye en procesos tanto legales como penales complejos.

4.2.3.3. Transformación de conflictos

En esta subcategoría se analizarán los diferentes presupuestos teóricos, técnicas, estrategias e instrumentos que utiliza la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, para abordar, tramitar y tomar decisiones sobre los conflictos que subyacen en su contexto, como producto de las interacciones sociales que se tejen entre los diferentes actores que se movilizan en la misma.

Con respecto a estas necesidades, los directivos manifiestan que dependiendo de la situación que emerja, se van acomodando los procesos o estrategias a utilizar. De forma general los estudiantes acuden a los docentes en primera instancia, si hay algún coordinador cerca, lo abordan de una, pero si el caso es grave, de inmediato se traslada a la dependencia del rector. En sus palabras “los muchachos aisladamente se dirigen donde ellos creen o donde la primera persona que ellos se les ocurra les puede resolver el problema y de acuerdo a la solución que se les va a dar al problema, ellos van creando el camino” (Trabajo de campo). Lo anterior, con el fin, por un lado, de tramitar el conflicto y por el otro de mitigarlo en el menor tiempo posible.

Manifiestan los docentes que existen ocasiones en que los docentes realizan reportes ante las directivas, para estos casos, se procede llamar a los implicados con el propósito de dialogar sobre los hechos y establecer un compromiso ante el mismo. En casos de conflictos muy complejos, se procede a impartir sanciones menores o expulsiones que pueden oscilar en días exclusión del centro o expulsiones definitivas.

En cuanto a quejas que proceden de actores como padres o docentes, “el padre de familia se queja de pronto donde los coordinadores si ahí no le resuelven el problema van a rectoría y esta situación se resuelve llamando al profe, se dialoga con él” (Trabajo de campo). Para llegar a acuerdos que permitan la solución definitiva del conflicto.

Frente a la transformación de los conflictos y la forma en que esta se lleva a cabo en los centros escolares Jares (1993) plantea que, cuando la estrategia es positiva, crítica y no violenta, esta tiene como resultado una organización democrática y mayor sensibilidad ante los problemas, tanto de los que se presentan en la institución, como de su entorno. Así entonces, se valora el dialogo como estrategia en la transformación de los conflictos, la consecución de acuerdos, defensa de la no violencia como muestra de respeto por la diferencia y los derechos del otro.

En definitiva, la transformación de los conflictos en la institución educativa no es clara, ni está sujeta a procedimientos o rutas de atención integral que plantea la norma legal. La misma depende de posiciones subjetivas que no son coherentes con el nivel académico que se moviliza en un centro educativo.

Los sujetos que se movilizan al interior de la institución comprenden que ir al coordinador, es solo un espacio que retrasa la operatividad para solucionar el conflicto. Ya que el que tiene el poder para decidir sobre cómo abordar el mismo, es el rector.

Le escuela, aunque es una institución social que promueve en sus componentes teleológico, filosófico y pedagógico algunas técnicas, estrategias al igual que métodos para ayudar a mejorar las relaciones humanas, no entrega a muchos de sus actores esas rutas claras que deben abordarse cuando en la comunidad se enfrenta una situación que implica un hecho grave.

4.2.3.4. A manera de conclusión de la categoría

De conformidad con la categoría se puede llegar a la siguiente conclusión:

Que la escuela continúa siendo una institución de poder en donde se tejen relaciones de causa – efecto, que dependen más que de la complacencia subjetiva que motiva a quien trata de solucionar los problemas, que de las causas en sí que lo genera. En ella de igual forma no se utilizan estrategias eficaces de comunicación que permitan difundir una orientación de manera oportuna a todos los rincones de la comunidad, como tampoco se aplican procesos, procedimientos y rutas calaras para atender problemas precisos a pesar de que se reconocen las implicaciones legales que acarrea el no usar el tratamiento adecuado.

Que los docentes a pesar de dominan los procedimientos legales que hay frente a diferentes aspectos sociales de convivencia, no exigen a las directivas que se delimiten las funciones para tratar de forma adecuada y sin preferencias los casos de situaciones que se presenten como producto de las interacciones humanas. De esta forma, evitarían

debilidades de tipo tanto legal como penal, cuando una situación exija un tratamiento especial por implicar una violación a un derecho fundamental de algún menor atendido.

Que los estudiantes desconocen los procedimientos a seguir para dar solución a los conflictos y tensiones que subyacen en el contexto escolar. Lo que los expone en situación de vulnerabilidad, cuando ante ellos no hay un representante legal que vele por la defensa de sus derechos.

Que los padres de familias creen que todo debe ser solucionado en la dependencia del rector, desconociendo de esta forma que existe unas instancias, procedimientos y rutas que deben ser abordadas paso a paso, para evitar que la decisión final a la que se ha de llegar no sea violatoria del debido proceso.

4.3. Docentes

A continuación, se aborda desde las voces de los docentes de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, las estrategias, técnicas y métodos que se han venido implementando dentro de la misma, para lograr que los estudiantes participen en la construcción de acuerdos de convivencia. Para desarrollar una mejor comprensión de los procesos, se aborda este componente a partir de categorías como participación, construcción de acuerdos para la convivencia y convivencia entre otras.

4.3.1. Participación

Esta categoría la conforman subcategorías como perspectivas de participación y espacios de participación.

4.3.1.1. Perspectivas de participación

En el presente apartado, se analiza a partir de las perspectivas que tienen docentes de la institución a cerca de la participación. Desde sus voces, se entiende la misma como “el aporte de todos los estudiantes en las actividades, en lo académico, pedagógico, disciplinario, cultural, es decir todos los aspectos que se tienen en cuenta aquí donde el estudiante esté participando y colaborando comprometidos en actividad”... “darle el rol a los estudiantes dentro de una actividad, dentro de un evento y de las actividades que se plantean en la institución educativa” (Trabajo de campo).

De acuerdo con lo anterior, se cita un planteamiento promovido por Santos (1999) quien, considera el acto de participar “es comprometerse con la escuela. Es opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor” (p. 2).

Siguiendo este planteamiento de Santos, la participación va más allá de cumplir con un rol asignado para el que no se consultó de manera primaria al sujeto, este implica un compromiso mayor que exige involucrarse en todos los procesos, exigir tanto voz como voto en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo aportar más que presencia física.

Conforme a la percepción expuesta por los docentes con respecto a la participación, se puede insertar la misma como un mecanismo de asignación informado, desde la cual Hart (1993), plantea como un mecanismo en donde los estudiantes o participantes, conocen la intencionalidad del proyecto u acto, participan de forma voluntaria, saben quién ha tomado las decisiones, pero reciben roles o funciones asignadas por los adultos. De conformidad con este planteamiento, la escuela como agente socializador que debe

promover un pensamiento genuino no está utilizando estrategias pertinentes y eficaces que logren promover los procesos democráticos, entre los actores.

En síntesis, los docentes tienen una percepción de participación que se limita a acciones de hacer presencia, cumplir con tareas asignadas, opinar con respecto a un tema, aportar elementos materiales o ayudar en actividades institucionales. Ahora, si se tiene en cuenta que son ellos quienes dirigen los diversos procesos escolares, se puede inferir que la escuela se está convirtiendo en una institución que regula en la forma de pensar a los sujetos, los somete al punto de hacerlos cumplir funciones que son pensadas y organizadas por terceros, consecuencia que se vive en el mundo de la política pública, en donde los ciudadanos se dejan convencer, sin capacidad crítica de ideas que son poco favorables para sacar adelante proyectos colectivos.

4.3.1.2. Espacios de participación

En el presente apartado, los docentes dejarán ver los espacios que a su juicio promueve la institucionalidad entre sus actores, con el propósito de fortalecer la participación.

Entre esos espacios que se promueven dentro de la escuela, los docentes resaltan que “el primer espacio que brinda es la parte académica y pedagógica” (investigaciones dirigidas, participación en ferias, concursos, obras de teatros, debates, mesas redondas entre otras) otras como “torneos deportivos, actividades culturales como la semana cultural” (Trabajo de campo), en las que se exponen capacidades innatas o habilidades especiales que ha desarrollado la escuela en las personas que tienen nexos directos con ella. Y aquellas que

encierran actos cívicos programados en el cronograma institucional para resaltar fechas como el día del idioma o de la mujer entre otros, que permiten integrar gran parte de la comunidad en general. En esta última, se resalta como acción legal la organización y elección del gobierno escolar, bajo el propósito de responder a lo establecido en la Ley 115 de 1994, capítulo 2, artículo 142. (Ley N° 115, 1994).

Desde lo anterior, mencionan los docentes que al interior de la institución existen algunos compañeros que no muestran tanto disposición como voluntad para brindar a los estudiantes otros espacios diferentes a los académicos para fomentar la participación.

Cabe resaltar que a participar se aprende participando en cada uno de los espacios en que se desenvuelve el sujeto, al respecto, (Trilla y Novella, 2001). En este caso se resalta la importancia de brindar o abrir en la institución educativa, familia u otros grupos la oportunidad de que niños, niñas y adolescentes compartan, espacios comunes que motiven a participar de forma activa, comprometida y responsable.

A manera de conclusión, se puede decir que los espacios brindados en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez para la participación son pocos y están relacionados con actividades culturales, eventos deportivos, actos cívicos, elección de gobierno escolar y consejo estudiantil. Dichos espacios, son liderados y planeados por los docentes o directivos.

4.3.1.3. Conclusión de la categoría

Con respecto a lo descrito se puede concluir que la escuela como institución social limita el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, por medio del uso de

técnicas de regulación, asignación de roles y organización periódica de programas que no llevan más allá de la reproducción de pensamientos de terceros sobre los subordinados. Es ella quien organiza, planea, toma decisiones, ejecuta y evalúa todos los procesos, de forma autónoma, si lo realizara de otro modo, estas actividades quizás fueran cambiando cada año, tras las otras miradas que se pueden aportar desde el pensamiento crítico los estudiantes.

Que los docentes a pesar de que son resistentes a lo regularizado e impuesto de forma abierta por las políticas públicas que al parecer atentan contra el desarrollo del libre pensamiento, terminan dentro de la institución educativa, programando acciones que de forma inconsciente sumergen al sujeto en un agente que debe obedecer y aceptar lo que otros creen buenos para su formación, sin derecho a protestar. En otras palabras, el docente termina siendo cómplice de un sistema que busca someter al ciudadano bajo el paradigma del pensamiento social, en donde todos debemos pensar de la misma forma ante un punto de vista

Que los estudiantes por temor a ser estigmatizados dentro de la institución como revoltosos no toman la decisión de protestar ante los abusos que se ejercen en su contra al imponerle actividades sea académicas, culturales o deportivas que nada tienen que ver con sus deseos y anhelos.

Que a la escuela se le ha dificultado instaurar un presupuesto en función de perspectivas de pensamiento diferentes a las que impusieron las escuelas positivistas, promover el desarrollo de esas otras miradas naturalistas en que imperan métodos más significativos para interpretar las realidades que se comparten en los contextos sociales.

4.3.2. Construcción de acuerdos

Para el análisis de este componente los docentes de la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez hacen referencia al conjunto de acuerdos que se han establecido en el interior del claustro, las estrategias que utilizaron para crearlos, los procesos que incidieron en esta toma de decisiones y el conjunto de elementos que permitieron la organización del Manual de Convivencia Escolar

4.3.2.1. Acuerdos existentes, forma de elaboración y toma de decisiones

Los docentes manifiestan que los acuerdos promovidos por la institución son pocos. Se resaltan los procesos de citación a coordinación que se realiza a estudiantes y sus padres cuando estos son reportados por haberse agredido física o verbalmente dentro de la institución con otro par, el fin de la citación es establecer parámetros que ayuden a favorecer la convivencia, pero en estos no se evidencia un debido seguimiento al caso o a los protocolos. Aquellos que se hacen en las aulas para fortalecer la práctica pedagógica entre docentes y estudiantes se realizan de forma general, nunca individual. Al respecto, manifiestan que: “cada docente dentro de su área, dentro de sus clases elabora acuerdos con los estudiantes pero eso no es de manera colectiva” (Trabajo de campo). Los que se desarrollan dentro de los órganos colegiados como el Consejo Directivo, académico, de estudiantes y padres entre otros, se utilizan para decidir sobre un tema en particular, pero en donde de forma general, se termina imponiendo la idea de alguien en particular y no la del colectivo social.

En contraste con lo anterior, se hace necesario posicionar un poco más en la institución el concepto de escuela para la democracia, en donde los sujetos “tienen derecho a participar en los procesos que inciden en aspectos concernientes con la toma de decisiones que repercutirán sobre el hacer, pensar y actuar de ellos dentro de los espacios escolares. (Beane y Apple, 2002, p.1). De esta manera, la institución se constituye como formadora de sujetos democráticos, inmiscuidos en todos los procesos que les afecta, tanto a niños, jóvenes como adultos, pero así mismo se fortalece la toma de decisiones desde una relación horizontal, entre todos los miembros de la institución educativa.

En este apartado se puede concluir que la escuela a pesar de que promueve el trabajo en equipo de forma consensuada, muchas veces no lo pone en práctica por la forma como implementa las estrategias dentro de sus órganos colegiados, en esta institución aun cuando se promueve la inclusión de los grupos minoritarios, no se facilita la percepción de los mismos en aspectos inherentes a la toma de decisiones.

En cuanto a los docentes, se puede ver que los pactos realizados por ellos en las prácticas pedagógicas de aulas, no van más allá de la colectividad, al parecer no se interesan por reconocer las limitantes que tiene cada sujeto en su individualidad para ofrecer alternativas pertinentes con sus debilidades específicas.

En cuanto a los estudiantes se comprende que aceptan las disposiciones de los docentes sin expresar sus necesidades individuales, estos sujetos no son capaces de expresar abiertamente dentro del aula, pactos que ayuden a mejorar sus realidades cognitivas, económicas o sociales que inciden de manera significativa en su desempeño.

4.3.2.2. Manual de convivencia escolar

Con respecto a este documento, los docentes expresan que fue elaborado por un grupo de compañeros, estudiantes y padres de familias escogidos de forma regulada por el rector. Para su elaboración, aseguran haber tenido en cuenta la normatividad vigente en ese momento, este es considerado por ellos, como el acuerdo más importante a nivel general en la institución educativa. En este proceso la estrategia de integrar a la comunidad fue maravillosa, pero el aporte de los otros grupos diferente al de docentes fue pobre. Lo que deja ver la visión de un solo actor de la triada, ya que, a pesar de que se abren técnicas de participación colectiva, los que llegan a participar, no se atreven a expresar sus posiciones e ideas.

Los docentes manifiestan que “en la institución tenemos un manual de convivencia bastante antiguo podríamos decirle que tiene aproximadamente unos 4 o 5 años que no se le han hecho las últimas modificaciones” (Trabajo de campo). Ahora bien, el manual de convivencia, hace parte de una estrategia para fomentar la participación y vivencia democrática en las instituciones educativas, frente a esto, un documento del MEN (2011), expresa que “toda comunidad necesita unas normas para funcionar, creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos” (p.29). Es así como el manual de convivencia, tiene como objetivo central la construcción conjunta de normas, que buscan el reconocimiento, ejercicio y respeto de los derechos humanos, como los mínimos para la vida compartida.

El Ministerio de Educación Nacional, da al manual de convivencia, un espacio importante en el transcurso de los procesos escolares, pero también hace énfasis en que

deben ser elaborados o contruidos democráticamente con el objetivo de hacer respetar los derechos de todos los sujetos que confluyen en la institución, además de considerar una necesidad, la existencia de las normas en cualquier ambiente o espacio en el que varias personas comparten un tiempo determinado.

En síntesis, a pesar de que la escuela y los docentes reconocen el papel que juega el manual de convivencia escolar como instrumento de participación colectiva que permite a cada sujeto expresar su condición al igual que implementar las acciones legales pertinentes, no se preocupa por actualizar el mismo de acuerdo con las nuevas necesidades sociales, los paradigmas emergentes por condiciones humanas y vivencias que subyacen en el contexto escolar. La escuela a pesar de que promueve un discurso teórico de libertades reguladas, no las desarrolla en la práctica cotidiana.

4.3.2.3. A manera de conclusión de la categoría- Construcción de acuerdos

En este apartado se puede concluir que la escuela a pesar de que promueve el trabajo en equipo de forma consensuada, muchas veces no lo desarrolla por la forma como implementa las estrategias dentro de sus órganos colegiados, en esta institución aun cuando se promueve la inclusión de los grupos minoritarios, no se facilita la percepción de los mismos en aspectos inherentes a la toma de decisiones.

Por otro lado, tanto ella como sus docentes, poco instalan discursos contemporáneos de las normas en sus documentos, al punto de que se fortalezca una participación colectiva que permita a cada sujeto expresar su condición al igual que implementar las acciones

legales pertinentes con las necesidades que demandan los contextos, sea por razones sociales, condiciones humanas o vivencias particulares.

En cuanto a los docentes se deja ver que los pactos realizados por ellos en las prácticas pedagógicas de aulas, no van más allá de la colectividad, al parecer no se interesan por reconocer las limitantes que tiene cada sujeto en su individualidad para ofrecer alternativas pertinentes con sus debilidades específicas.

En cuanto a los estudiantes se comprende que aceptan las disposiciones de los docentes sin expresar sus necesidades individuales, estos sujetos no son capaces de expresar abiertamente dentro del aula pactos que ayuden a mejorar sus realidades cognitivas, económicas o sociales que inciden de manera significativa en su desempeño.

4.3.3. Convivencia

La categoría de convivencia está conformada por las subcategorías percepción de convivencia, situaciones que afectan la convivencia y transformación de los conflictos.

4.3.3.1. Percepción de convivencia

Sobre la percepción que tienen los docentes acerca de la convivencia en la institución educativa, se menciona en primer lugar, la relación existente entre lo que viven los estudiantes en su entorno social (hogar, familia, barrio), y su comportamiento en la institución, por lo que la definen como una convivencia compleja. Con respecto a esto, se refieren a que “un sin número de estudiantes no viven con las familias normales con los abuelos, con los tíos, y eso tiene como consecuencia un sin números de problemas que se

ven reflejados en el comportamiento de los muchachos acá en la institución” (Trabajo de campo).

Otra percepción con respecto a la convivencia alude a la falta de seguimiento a esas situaciones conflictivas que ocurren en la institución entre algunos de sus miembros, pues eso limita la búsqueda de soluciones o estrategias para transformar esos conflictos. De acuerdo con la descripción anterior, se hace pertinente citar un planteamiento de Ruiz (2007), para quien la convivencia

Encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo (p.50).

Del mismo modo, se puede considerar que la institución recibe un cúmulo de vivencias, experiencias y problemáticas que transforman la rutina de una institución educativa, en una oportunidad diaria para aprender del otro y con los otros. Para esto, se debe tener en cuenta que hay factores externos que se vuelven parte de la dinámica institucional en cuanto llegan los sujetos e inician un proceso de interacción continua.

Ahora bien, la convivencia escolar debe permitir el reconocimiento de la diversidad, haciendo de la escuela un espacio agradable en el que cada uno de sus miembros se sienta parte de ella y se preocupe por lo que allí ocurra. Pero, además lo que se enseña y practica en la escuela debe responder tanto a exigencias como a necesidades que plantea el entorno, de esta forma, tendrá mayor sentido su papel en la sociedad.

En síntesis, la institución educativa no es ajena ni se encuentra aislada de lo que viven sus diferentes miembros fuera de ella, lo que ocurre en las familias muchas veces se ve reflejado en las distintas relaciones que se tejen entre estudiantes, docentes, directivos y padres. Por ello, esta institución debe propiciar mayores espacios de participación, interacción, reconocimiento de las diferencias, estrategias para la transformación de los conflictos en situaciones que fortalezcan el papel social de la escuela.

4.3.3.2. Situaciones que afectan la convivencia

La convivencia como construcción, en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, se ve afectada en algunas ocasiones por diversas situaciones. Según la información brindada por docentes, los intereses tanto de carácter individual como colectivos, constituyen la base de las situaciones o tensiones que se presentan y las cuales tienen que ver con la parte disciplinaria, estas se dan más que todo entre estudiantes y docentes.

En cuanto al aspecto académico, las tensiones se generan “Entre docentes y estudiantes más que todo tipo disciplinario, por algunas correcciones que el maestro quiere hacer al estudiante” (Trabajo de campo) que no son tomadas de manera asertiva por los estudiantes, al contrario, se pueden presentar molestias o enfrentamientos. En esta misma línea, también se refieren a “la apatía que tenga por el área” (Trabajo de campo). En esta misma línea, también se refieren a la apatía que puedan sentir algunos estudiantes por una o varias áreas, por ejemplo, con el profesor del área de matemáticas es con quien mayores situaciones de conflicto se presenta en la institución.

Por otro lado, se encuentra las formas de relacionarse con el otro. Al respecto, se menciona la forma de expresarse de algunos docentes, el tono de la voz, las disposiciones estrictas en cuanto a las normas como el porte del uniforme, o el uso de esmalte para uñas por parte de las estudiantes. También, el lenguaje de algunos estudiantes para dirigirse a sus docentes no es el adecuado, lo que trae consigo cierto tipo de tensiones o conflictos entre ellos, en el aula de clases o fuera de ella. Como resultado de dicha situación, se encuentran los reportes escritos por faltas, los cuales son remitidos a la ficha acumulativa de cada estudiante.

En contraste con lo anterior, la institución educativa debe reconocer que el ejercicio de la convivencia escolar exige renunciar a ciertas maneras de vivir, de narrar o ver la vida, a determinadas formas de pensar la educación (Skliar y Téllez, 2008). Además, las subjetividades que se construyen en la institución, requieren un aporte significativo en cuanto a la capacidad de relacionarse con los otros, por parte de docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y administrativos.

De igual forma, se refieren a las situaciones que afectan la convivencia entre docentes y directivos, frente a esto, se manifiesta que la convivencia entre ellos no es la mejor, debido a la falta de comunicación o eficiencia en los canales estipulados para ello. Conforme a tal situación, se presentan inconformidades por casos de desinformación o porque llega información distorsionada a algunos de ellos.

En concordancia con lo anterior, se debe reconocer que “Los procesos comunicativos se constituyen en elementos sustanciales para la vida de los grupos humanos organizados y, naturalmente, también para la vida de las instituciones educativas, particularmente sensibles

a las dinámicas comunicativas” (Duque, 2005, p.15). Dada la importancia de la comunicación en el espacio de los centros escolares, se hace necesario que esta se establezca en unas condiciones de igualdad, legitimidad y veracidad, porque de esa forma se pueden afianzar las posibilidades de consenso entre las personas que conforman la comunidad educativa.

A manera de conclusión, las situaciones que según los docentes, afectan la convivencia en la institución educativa se pueden visibilizar desde el aspecto académico, desde lo disciplinario y desde lo comunicativo. En lo concerniente a lo académico, se asumen responsabilidades por parte de docentes y estudiantes en prácticas como el lenguaje o inconformidades por desempeños académicos. En segundo lugar se encuentra lo referente a lo disciplinario, este aspecto toca situaciones como el porte del uniforme, el uso de maquillajes en estudiantes, entre otras.

Y por último, lo relacionado con el aspecto comunicativo, lo cual requiere fortalecerse en la institución porque genera ciertas tensiones entre docentes y directivos. Cabe resaltar, que la interacción comunicativa permite otros procesos como el diálogo, el consenso, la toma de decisiones, y por ende mejores ambientes de convivencia. También, el reconocimiento de las relaciones humanas como parte fundamental en el ámbito educativo, puede facilitarle a las instituciones un mayor dinamismo social y político.

4.3.3.3. Transformación de los conflictos

En relación con la forma en que se transforman o tramitan los conflictos en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, los docentes dicen que existen diferentes

rutas para tal fin. Para empezar, cuando el conflicto se da en el aula de clases, “el estudiante llega al docente del aula que está en el momento... luego él le remite al director de grupo y el director de grupo puede remitir al coordinador de convivencia” (Trabajo de campo). Pero si el conflicto es complejo o las acciones se consideran graves, el docente puede remitir a los implicados directamente a coordinación.

Siguiendo con esa situación, en coordinación se hace un reporte al estudiante pero si este reincide tres veces, entonces, citan algunas veces a los estudiantes implicados junto a sus acudientes y en ciertos casos, al docente que haya presenciado el hecho, de esta manera, se lleva a cabo un diálogo entre los presentes para llegar a unos acuerdos, compromisos e imponer las sanciones respectivas.

Como otra forma de transformación de los conflictos, los docentes se refieren a los casos en que se encuentran padres de familia o docentes involucrados. En estos casos, “el rector se reúne con el maestro de pronto aludido o se lleva el caso una asamblea de maestros y ahí entre todos tratamos de aportar para que se tome la mejor decisión que no afecte ni perjudique a los implicados” (Trabajo de campo).

También, se refirieron a lo estipulado en el manual de convivencia para transformar los conflictos. Al respecto, dicen que muy poco se tiene en cuenta esas disposiciones ya que, son pocos los conflictos entre docentes y los que se presentan se tramitan dialogando. Además, se manifiesta que, si el caso fuera de mayor complejidad, se buscaría el aporte y la mediación de otras instituciones como la personería, la secretaría de educación municipal, con el objetivo de buscar salida al conflicto.

En contraste con lo anterior, también se menciona que hay casos en que la situación o inconformidad se guarda y “no se hace nada al respecto, no se toman decisiones” (Entrevista Docente), propiciando así, un ambiente de discordia y división entre algunos grupos de docentes.

De acuerdo con lo anteriormente dicho y lo planteado por Rayo (2004), se puede considerar a esas estrategias de transformación de conflictos como estrategias relacionales, pues según el autor, “buscan influir en los tipos de relaciones que las víctimas y los agresores mantienen con las personas con las cuales interactúan habitualmente y se centran en los problemas así como en las influencias negativas de los compañeros” (p. 6). De esta manera, toma fuerza la mediación entre iguales o liderada por la institución pero que favorezca la convivencia institucional.

De otro lado, se considera el papel que juega en la institución, un manual para la convivencia, que no siempre es tenido en cuenta para tramitar los conflictos o tensiones presentadas entre miembros de la institución educativa. Frente a esto, la institución debe repensar la construcción de dicho manual o reglamento, su aplicación y la evaluación acerca de su funcionalidad. Propiciar además, espacios de discusión en los que la participación para tramitar los conflictos vaya más allá de la imposición de sanciones o castigos, en el caso en que los estudiantes sean los implicados.

En consecuencia, se concluye que en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, la tramitación o transformación de los conflictos, se da utilizando diversas rutas y dependiendo quienes sean los implicados. Así, en el caso de los estudiantes, son los docentes y el coordinador de convivencia los encargados de la situación, si por el contrario,

el conflicto es entre docentes o está involucrado algún padre de familia, entonces es el rector quien asume el papel de mediador en esos casos. Así mismo, se habla de sanciones y reportes a los estudiantes pero no en el caso de docentes o padres, aunque en el manual de convivencia institucional, se encuentren disposiciones al respecto.

Dicho lo anterior, las estrategias utilizadas para la transformación de los conflictos, se consideran relacionales, ya que, busca incidir en las relaciones que tanto agresores como agredidos mantienen con los otros. En estos casos, la mediación y el diálogo tienen un papel protagónico.

4.3.3.4. Conclusión de la categoría

El análisis de la categoría convivencia, con respecto a la información brindada por docentes de la institución, permite concluir en primer lugar, que la institución educativa como institución social no es ajena a las situaciones o vivencias que tienen sus miembros fuera de ella, pues, estas se reflejan en la convivencia o esas construcciones relacionales que se tejen a diario con los otros dentro del centro escolar.

En consonancia con lo anterior, se visibilizan algunas situaciones particulares que afectan la convivencia, como es el caso de conflictos en el aula de clases por asuntos académicos entre docentes y estudiantes, porte del uniforme, y por otro lado lo relacionado con el aspecto comunicativo. Al respecto, cabe decir que la interacción comunicativa permite otros procesos como el diálogo, el consenso, la toma de decisiones, y por ende mejores ambientes de convivencia. Por tanto, el reconocimiento de las relaciones humanas

como parte fundamental en el ámbito educativo, puede facilitarle a las instituciones un mayor dinamismo social y político.

Ahora bien, frente a los conflictos mencionados, vale destacar las estrategias institucionales utilizadas para la transformación de los conflictos. Las cuales resultan diversas y condicionadas por los miembros que se encuentren involucrados en el conflicto, pues, no se considera una única ruta para transformar dichos conflictos. Además, se infiere una práctica inequitativa en ese proceso, porque se habla de sanciones y reportes a los estudiantes pero no en el caso de docentes o padres.

De conformidad con todo lo anterior, la institución se enfrenta al reto de propiciar mayores espacios de participación, interacción, reconocimiento de las diferencias, estrategias para la transformación de los conflictos en situaciones que fortalezcan el papel social de la escuela. Del mismo modo, considerar la mediación entre pares como un elemento de una escuela o institución democrática.

5. Hallazgos y conclusiones

5.1. Hallazgos

El proceso de indagación, análisis e interpretación de información realizado en la presente investigación permitió los siguientes hallazgos:

Con relación a la participación, tanto en la institución educativa como en la familia se están brindando pocos espacios para que los estudiantes participen o se involucren en los asuntos que les afecta, los espacios que se han dispuesto en el ámbito escolar son actos cívicos, semana cultural, torneos deportivos, las actividades académicas, y en el ámbito familiar, algunas reuniones. Así mismo, se halla que ese tipo de actividades son siempre pensadas y planeadas desde los adultos.

La participación de docentes y directivos docentes se centra en la organización, planeación, toma de decisiones ejecución y evaluación de las actividades tanto académicas como disciplinarias, programadas por la institución. Frente a los estudiantes, son los docentes quienes toman las decisiones, pero frente a los directivos sus opiniones no tienen la misma incidencia.

En cuanto a la construcción de acuerdos para la convivencia se halla que el acuerdo existente y reconocido en la institución es el manual de convivencia, el cual fue elaborado hace varios años por un grupo de docentes, estudiantes, padres y directivos, pero en el que la participación de estudiantes y padres fue reducida. Cabe resaltar que ese manual de convivencia no ha sido ajustado ni retroalimentado en varios años, tampoco es socializado anualmente, en consecuencia, una parte de la población estudiantil, algunos docentes y padres, desconocen su contenido, disposiciones, sanciones y protocolos a seguir en

determinados casos, además de las nuevas disposiciones legales emanadas por las políticas educativas.

Por otro lado, se encuentran situaciones que se reconocen como limitantes para el desarrollo de prácticas participativas, tales como, la práctica pedagógica de los docentes, en la cual se busca principalmente que el estudiante responda a lo planeado, de forma sistemática. Otra situación, es el hecho de que los adultos no involucran a los menores en la planeación, programación y evaluación de proyectos, así como en la toma de decisiones lo que genera apatía y desinterés por parte de ellos cuando se les presenta la idea para que hagan parte de la ejecución.

En relación con las estrategias para la transformación de los conflictos, se halla unas que son institucionales, las cuales se encuentran dispuestas en el manual de convivencia, y otras que han sido creadas por estudiantes y docentes de manera paralela a las institucionales. Esto permite hablar de un currículo oculto en la institución.

La convivencia entre los miembros de la institución, se considera un conjunto de relaciones en desigualdad, porque la organización jerárquica establecida en su interior, permite sanciones y normas que implican directamente a la población estudiantil. Tal situación, genera unas relaciones de poder basadas en el autoritarismo, la subordinación, sumisión, el castigo y hasta el silenciamiento o indiferencia frente a algunas situaciones que ocurren dentro de la institución.

Uno de los espacios que brinda la institución educativa para que los estudiantes participen es el gobierno escolar, pero este órgano colegiado no cumple con los objetivos para los que fue creado, no es llamado a hacer parte de la toma de decisiones por parte de

los directivos, su funcionalidad llega hasta el momento de la elección, y posesión en el caso de personero y contralor. Esa organización se aleja del papel de mediador, vocero, líder o representante, mientras sus electores cada vez pierden la credibilidad en ella y el interés por participar en dicha actividad.

Con respecto al proceso de indagación acerca de las propuestas para fomentar los procesos de participación y construcción de acuerdos para la convivencia, los estudiantes proponen que haya igualdad de condiciones para todos. También se refirieron a la toma de decisiones, frente a la cual proponen que tengan en cuenta sus aportes e ideas al momento de tomar una decisión y como estrategia, plantean el sistema democrático.

Así mismo, proponen en cuanto a las normas, que algunas de ellas sean modificadas o excluidas del manual de convivencia, tal es el caso del maquillaje en las niñas, el color de las medias en los niños, porque aluden que eso no afecta su proceso de formación. Por último, tocan el aspecto académico, manifiestan que se les debe brindar mayor confianza para expresar sus inquietudes e inconformidades sin represión.

Por su parte, los directivos proponen fomentar el trabajo en equipo y el liderazgo entre todos los miembros de la comunidad educativa, pues se considera que así se abren las puertas a una institución participativa y democrática. También aluden a la necesidad de formar a los representantes del gobierno escolar en cuanto a sus deberes y derechos, la planeación y ejecución de proyectos.

5.2. Conclusiones

Al culminar esta investigación se puede concluir que:

La participación en la Institución Educativa Daniel Alfonso Paz Álvarez, en asuntos como la construcción de acuerdos para la convivencia ha sido limitada por parte de algunos actores que la conforman, ya que rige en ella una organización jerárquica en la que los adultos en este caso, los directivos y docentes, planean, deciden, ordenan, informan y establecen lo que a su juicio es adecuado para toda la comunidad educativa.

La percepción de participación que tienen los diferentes actores de la institución educativa se reduce a actos como asistir, colaborar, cumplir tareas asignadas, obedecer, votar en las elecciones de gobierno escolar, o simplemente responder acertadamente en el desarrollo de las clases, pues, no se brindan espacios diferentes para que sean los estudiantes quienes propongan o lideren actividades.

Los jóvenes de la institución educativa, tienen conocimiento de su derecho a participar pero se abstienen a reclamarlo por temor a las represalias o sanciones que les puede generar esa acción. Así mismo, fue evidente que prefieren callar ante algunas situaciones que viven en la institución, con tal de no tener conflictos con docentes y directivos.

Los docentes y directivos docentes, a pesar del discurso sobre desarrollo de competencias, pensamiento crítico, liderazgo, resolución pacífica de los conflictos, siguen fomentando desde su práctica pedagógica y relacional, por un lado, la sumisión, el silencio, la represión, el miedo y por otro lado, la rebeldía, la creación de un currículo oculto, apatía y desinterés por parte de los estudiantes hacia los procesos escolares.

La construcción de acuerdos para la convivencia en la institución, no es un proceso constante, pues, el acuerdo más significativo que existe es el manual de convivencia, el cual fue elaborado hace varios años por algunos miembros de la institución educativa y se encuentra desactualizado, teniendo en cuenta las disposiciones legales vigentes que al respecto se han creado como es el caso de la Ley 1620 de 2013.

La convivencia en la institución es entendida por estudiantes, docentes y directivos, como ese conjunto de relaciones que se tejen con el otro al compartir un mismo espacio físico y que se enmarca en la ausencia o presencia de conflictos, por lo que algunos la definen como agradable ya que no se presentan agresiones físicas continuamente entre los sujetos que en ella confluyen.

A pesar de que algunos califican la convivencia como agradable, se pudo visibilizar situaciones cotidianas que generan tensiones conflictos entre estudiantes, estudiantes con docentes o directivos y entre docentes. Al respecto, no se evidencia un protocolo claro y equitativo para la transformación de dichos conflictos.

En el transcurso del estudio, se pudo identificar relaciones de poder que emergen tanto en el ámbito familiar como escolar, tal es el caso de la autoridad y subordinación, las cuales debilitan la formación crítica, participativa, política y ciudadana de los menores. Dichas relaciones se caracterizan por la verticalidad en la toma de decisiones, la obediencia de unos y la imposición por parte de otros.

Como investigadoras, este estudio ha permitido voltear la mirada al sujeto como individuo pero también como parte de un contexto, una realidad, una comunidad, a la cual puede aportar en su transformación con una mirada distinta a la que por décadas ha tenido

la escuela hacia los que en ella buscan formarse. De igual forma, ha permitido enriquecer la perspectiva de lo que ocurre diariamente en la institución pero que no se hace visible ni audible por mantener el orden y la disciplina autoritaria.

La escuela como institución de formación, sigue basada en unos parámetros conservadores en los que se persigue la uniformidad en todos los aspectos y además, hace las veces de filtro social, mediante el cual los que no cumplen con los criterios de estandarización, son estigmatizados, sancionados y hasta expulsados del sistema educativo.

La institución educativa se enfrenta a varios retos en cuanto al fomento de prácticas participativas y la construcción de acuerdos para la convivencia. Como uno de ellos se considera el hecho de propiciar espacios en los que estudiantes, docentes, padres y directivos puedan ser parte de todos los procesos escolares en igualdad de condiciones. Otro reto, es reconocer al otro como sujeto de derechos sin importar el cargo, la edad o las capacidades individuales.

Referencias

- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213.
- Alvarado, S. V., & Echavarría Grajales, C. V. (2006). *La participación: una mirada desde la niñez y la juventud. El caso del programa niños, niñas constructores de paz del CINDE y la Universidad de Manizales en Colombia.*
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Álvarez Núñez, Q. (2001). *La crisis de la participación en las instituciones escolares: causas y consecuencias.*
- Arias Rodríguez, G. M., & Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora.*
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). *Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal.* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). *Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar.* *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18.
- Beane, M., & Apple, M. (2002). *Escuelas democráticas.* Madrid. Morata.
- Berger, P. (1968). LUCKMAN. La construcción social de la realidad. *Buenos Aires: Amorrortu.*

- Berger, P. (2003). Luckmann. T. (1966) La construcción social de la realidad: un tratado en la sociología del conocimiento. *Garden City, NY: Primer Ancla.*
- Blanco, R. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Santiago de Chile: UNESCO.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1991). Diccionario de política (Vol. 2). Siglo xxi.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos. *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*, 3, 77-103.
- Builes, L., & Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620*. Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Extensión.
- CAMPOS, M. F. (2013). Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar.
- Cárdenas, D. V. (2014). *La ciudadanía Juvenil y los mecanismos de participación en Jóvenes*. *Verba Iuris*, (31), 115-134.
- Castro Robles, C., García González, A. E., & Vergara Carreño, J. (2016). *Solución de conflictos en el aula: propuesta desde perspectiva de los estudiantes* (Master's thesis).
- Cervantes, A. O., & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Cogua, A., Javier, W., Guevara Rincón, C. C., & Niño Pico, J. G. A. (2016). Contribuciones del pacto de convivencia a la formación humanista de los estudiantes de ciclo cinco de la IED Gran Colombiano.
- Colbert, V. (1999). Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 107-135.
- Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: *código de la infancia y la adolescencia*. Ministerio de Protección Social.

- Congreso de la República. (1 de Marzo de 2018). Ley 1885 de 2018. Ley estatutaria de Juventud - Modificación de la Ley 1622 de 2013. Bogotá. Recuperado de:
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201885%20DEL%2001%20DE%20MARZO%20DE%202018.pdf>
- Constitución Política de Colombia de julio 20 de 1991. *Bogotá. República de Colombia.*
- Cubides, H. J. (2001). *Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela.* Nómadas, (15), 10-23.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes.* Documento de discusión elaborado por Save the Children Suecia. Lima: Save the Children Suecia
- Delgado Fernández, M. I. (2016). *Género y participación en el gobierno escolar de las y los estudiantes de los grados 10 y 11 de la institución educativa La Merced del municipio de Mosquera.*
- Domínguez, D., Montero, A., Hernández, R., Ferrer, R., Lucas, B., & Goya, I. (2003). *Participar también es cosa de niños* guía didáctica para el profesorado.
- Duque, P. C. (2005). *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas.* WK Educación.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización* (Vol. 2). sígueme.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral.* *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.
- Enguita, M. F. (1990). *La escuela a examen.* Universidad Complutense de Madrid.
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego.* Fundación Antonio Restrepo Barco.

- Fallers, L. A. (1968). El concepto de “autoridad tradicional” en Max Weber. *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 459-477.
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 11, n. 12, pp. 7-19.
- Grande, M. J. C. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Guendel González, L. (2002). Políticas públicas y derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(97).
- Guerra, M. Á. S. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga. Retomando de:*
http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf.
- Guerra, M. Á. S. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga. Retomando de:* http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Aprender a convivir en la escuela* (Vol. 11). Ediciones AKAL.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Herranz, P. J. M. (2014). *La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa*. *Avances en supervisión educativa*, (21).

- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).*
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 22(2).
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*, 2ª.
- Jares, X. (1993). Conflicto y organización escolar. In *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo (1993)*, p 549-558. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*.
- Jares, X. R. (2002). *Aprender a convivir*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (44), 79-92.
- Jomtien, T. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, consultado el, 9.
- Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*.
- Ley 115 de febrero 1 de 1994. *Ley General de Educación. Bogotá. República de Colombia*.
- Ley 12 de 22 de enero de 1991. *Convención internacional sobre los derechos del niño. Congreso de Colombia. Bogotá. República de Colombia. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf*
- LEY 1448 de junio 10 de 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá. República de Colombia*.
- LEY 1620 del 15 de marzo de 2013. *"Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"* Bogotá. República de Colombia.

- Ley 1622 de abril 29 de 2013. *Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. Bogotá. República de Colombia.*
- Maroto, J. L. S. F. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar (Vol. 129)*. Ministerio de Educación.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión, (20)*.
- Martínez Cornejo, L. M., & Tarea, A. D. P. E. (2016). *La participación estudiantil una estrategia de formación ciudadana: experiencias en cuatro colegios de Ayacucho*.
- Maturana, H., & Vignolo, C. (2005). *Conversando sobre educación. Documento de Trabajo, (22)*.
- Mella Valenzuela, O. (2000). Grupos focales (focus groups): Técnica de investigación cualitativa.
- MEN (2011). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía N°. 6. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas, 32(1), 19-37*.
- Morell, I. A., Cifre-Mas, J., Serra, M. G., Berñe, M. A. L., Garcia, T. M., Pigem, E. N., ... & Bernet, J. T. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía (Vol. 43)*. Grao.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 38, 77-93*.
- ONU, A. G. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.

Osorio Quintero, N., Granada Trujillo, L. A., & Escobar, M. M. (2016). *Fortalecimiento de la Democracia y la Participación Juvenil en el Instituto de Educación Continuada para adultos Confamiliares* (Master's thesis).

Parra, M. P. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 26-36.

Peña Figueroa, P. P., Sánchez Prada, J., Ramírez Sánchez, J., & Menjura Escobar, M. I. (2017). *LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. ENTRE EL DEBER SER Y LA REALIDAD*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 13(1).

Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2017). *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.

Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos: rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Ediciones desde abajo.)

Rayo, J. T. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Recuperado de:

<http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52971>

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?noredirect=1>

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma. Buenos Aires.

Robles Carrillo, E. (2017). *La participación, un aprendizaje que favorece la escuela*.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Barcelona, ediciones Aljibe.

- Ruiz, R. O. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela*. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 50-54.
- Sáenz Giraldo, D. M., & Soto Gómez, C. L. (2016). *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Bogotá DC y en World Vision Colombia-Montería (Master's thesis)*.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Mexico.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela*. *Rev. Kikiriki*, (55-56), 105-116.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*. *Homo Sapiens Ediciones. Argentina*.
- Sarramona López, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). *Participación y calidad de la educación. Aula abierta*.
- Shaw, E. (1999). A guide to the qualitative research process: evidence from a small firm study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70.
- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Nicaragua: CESESMA. Recuperado de: http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf.
- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Nicaragua: CESESMA. Recuperado de: http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf.
- Silva, P. A. *Participación en las escuelas: Una mirada desde la experiencia estudiantil*.
- Sklair, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.

- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Noveduc Libros.
- sobre Infancia, O. (2006). Colombia: en deuda con su infancia.
- Southwell, M. (2013). Conflictos, convivencia y democracia en la escuela. *Revista El Monitor*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2009). *¿ Se puede enseñar la participación? ¿ Se puede enseñar la democracia?* . *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- Tonucci, F. (2012). Educar y orientar con ojos de niño. In *Conferencia de Clausura del VI Encuentro Estatal de Orientación: Innovación y Buenas Prácticas*.
- Trilla, J., & Novella Cámara, A. M. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2001, num. 26, p. 137-164.
- Trilla, J., & Novella, A. M. (2011). Participación y formación para la ciudadanía. Los consejos infantiles. *Revista de Educación*.
- Tuvilla Rayo, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*.
- Unicef. (2013). Superando el adultocentrismo. *Serie Participación Adolescente Ahora, Cuadernillo, 4*.
- Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli, 12*, 153-167.
- Velásquez, F., & González, E. (2003). *¿ Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* (pp. 10-11). Bogotá: Fundación Corona.
- Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista iberoamericana de educación*, 43(3), 1-6.