

**México, D.F., abril, 2008**

**INVESTIGACION DOCUMENTAL SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR  
COLOMBIA: PROBLEMAS SOCIALES, DIMENSIONES EDUCATIVAS Y  
APROXIMACIONES METODOLOGICAS.**

**DRA. MA. GUADALUPE VELAZQUEZ GUZMAN  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
AREA DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD**

Una de las principales expectativas de la sociedad es que los alumnos que asisten a la escuela con diferentes procesos de socialización vividos en su familia, colonia y entorno y que genera buena parte de la tensión social en la interacción con sus pares y maestros, vayan apropiándose del conocimiento y las habilidades sociales que les permitan un desarrollo persona reflejado en la relación con sus compañeros y con los diferentes miembros que integran la comunidad escolar. Los años escolares son de gran importancia para niños y jóvenes porque es el lugar y el tiempo donde van a aprender a convivir con los otros diferentes, a dimensionar las relaciones recíprocas, de respeto y responsabilidad, tomando en cuenta la comprensión y asimilación de normas, procedimientos y prácticas organizadas para el bien colectivo.

Para realizar esta importante tarea formativa, la escuela tiene el reto de colocarse analítica y reflexivamente más allá de los problemas existentes en la sociedad, para encontrar el rumbo junto con los diferentes actores que la integran, no obstante formar parte de la complejidad del tejido social. A esta labor de reflexión y búsqueda de respuestas se unen los estudios y las investigaciones realizadas tanto por maestros e investigadores como por otros actores de centros de investigación e instituciones educativas.

La investigación documental que a continuación se presenta, tiene como objetivo alimentar esa reflexión recogiendo algunas investigaciones realizadas en Colombia y

Medellín y está orientada a conocer como los estudiosos de la convivencia en la escuela se plantean los problemas sociales que la influyen, las dimensiones que identifican para un proyecto educativo en las escuelas, los métodos explorados, los alcances y limitaciones que encontraron. De acuerdo con estos objetivos, a continuación se exponen la indagación a grandes trazos cronológicos conforme fueron encontrándose los documentos.

El marco social del que parten algunos analistas para el estudio de la convivencia, como Muñoz, G. (1998), en Colombia, está sustentado en la historia de los países Latino Americanos, cuya economía depende en buena medida del capital extranjero con pocas posibilidades de desarrollo interno sostenido, junto a una ineficacia política administrativa. Tales condiciones económicas provocan desigualdad social y cultural al interior de los países, convivencias conflictivas, tradiciones socioculturales diferentes. Hay por una parte zonas ubicadas como polos de desarrollo económico que se han modernizado a marchas forzadas transformando las formas de vida locales, junto a zonas olvidadas, carentes de toda infraestructura y servicios; condiciones que son fuente de desniveles económicos y culturales, que se manifiestan en las relaciones entre los habitantes que comparten un mismo territorio.

Muñoz (1998), distingue otras dimensiones que influyen en la convivencia social del caso Latino Americano fundadas en las contradicciones entre la cultura tradicional o popular y la cultura nacional instituida, entre la cultura masiva y la cultura local o regional. Estas contradicciones construyen matrices culturales con sentidos, percepciones y acciones diversas. Producen discursos fundados por una parte en los principios del positivismo, como también saberes míticos, mágicos o religiosos.

Abordando desde esta perspectiva, el problema de la convivencia social, es resultado de la historia particular del país, de la distribución desigual de bienes sociales y culturales, que producen un mundo de significaciones y símbolos diversos y contradictorios. Culturalmente en toda sociedad se encuentran sentidos, deseos, creencias, valores y mitos como también pérdidas de sentido, conflictos, incertidumbres, falta de perspectiva, que se manifiestan en las percepciones y acciones de los individuos.

Como componentes importantes de la convivencia Muñoz (1998), distingue el conflicto, la complejidad del otro diferente, la incertidumbre y la memoria colectiva. El conflicto, afirma, forma parte de la realidad humana y se resuelve comunitariamente, implica no necesariamente unanimidad de pareceres, porque no todos los integrantes coinciden y siempre habrá inconformidad, pero señala que el conflicto es inseparable de la democracia. La propuesta del autor es que el conflicto es positivo y trae consigo una manera de mejorar el conocimiento.

Plantea que el yo-tu, son irremediabilmente diferentes y “antagónicos” en su naturaleza relacional y propone a la acción comunicativa como el medio para descubrir puntos de vista plurales, teniendo como objetivo el interés colectivo o más justo. Su propuesta no es el consenso, no es transformar los disensos en consensos, no es incorporar o asimilar, sino comunicarse sin sucumbir a la uniformidad, es desarrollar la capacidad de comprensión y escucha para el desarrollo de nuevos conocimientos, soluciones o posibilidades.

En la Universidad de Antioquia, Colombia, Alfredo Ghiso (1999), se ha concentrado en los procesos de investigación y construcción de conocimientos relacionados con el conflicto, la convivencia y la acción pedagógica. Afirma que la escuela hoy no es el espacio de socialización porque no logra fortalecer y construir los valores de convivencia, diálogo y justicia entre los sujetos, porque sufre un fuerte proceso de desestructuración simbólica.

Los mensajes que la escuela produce no tienen ya credibilidad y son inviables. A partir de esta problemática, distingue tres modalidades educativas ante el conflicto. La primera niega el conflicto y el error, su posición tiene una neutralidad pasiva que consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellos asuntos ante los cuales se considera que la institución debe mantenerse neutral.

En la segunda modalidad, la situación problemática es eludida o administrada con el fin de controlar las disfunciones. La escuela en este segundo caso reproduce la estructura inequitativa, autoritaria y vertical del medio social. La autoridad, sus códigos y sus normas se oponen al surgimiento de nuevos textos, argumentos y propuestas que transformen las

condiciones. En esta modalidad, la escuela se sostiene en una fuerte tradición que se mueve para conservar y transmitir y, donde el cambio no tiene lugar.

La tercera modalidad, ve el conflicto y el error asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica. Ghiso (1999), afirma que es en relación con el error y el conflicto que se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en la forma de expresión y de acción, porque es en los desaciertos que se construyen las aptitudes reflexivas, las capacidades críticas que facilitan las transformaciones que requiere la acción. El objetivo es buscar la forma de generar conocimientos, habilidades y actitudes destinados a resolver de un modo efectivo los problemas que se presentan pero reconociendo que existe la necesidad de compartir interrogantes y respuestas, intercambiar saberes y aportes de otros distintos.

En este objetivo hay pedagogías distintas desde y según el tipo de conflicto en el que la interlocución y la interacción son indispensables, porque el quehacer educativo se reconoce como un proceso social. El trabajo educativo reconoce la existencia de diferentes comprensiones, valoraciones, diversos proyectos e intereses por lo tanto las propuestas que surjan se construyen en el disenso y privilegian el diálogo para resolver las diferencias, buscan consenso y aprenden en la práctica cómo se resuelven los conflictos.

Los procesos de aprendizaje que generan estas pedagogías según y desde el conflicto, se derivan del análisis de las causas estructurales y sociales del conflicto en los diferentes espacios de vida cotidiana como son la familia, la escuela, los grupos juveniles. El análisis de la carencia de solidaridad, la fragmentación del tejido social y redes de cooperación, permitirán desarrollar estrategias para superar las causas generadoras de las confrontaciones (violencia estructural).

Este autor afirma que el pensamiento liberal unido con la teoría del contrato social, confía a la educación la tarea de superar los conflictos y de establecer la paz entre los diferentes sectores sociales, basada en el reconocimiento de valores comunes,

promoviendo nuevos contratos sociales en los que los diferentes sectores negocien y lleguen a acuerdos.

Distingue tres conflictos comunes en el ámbito escolar: El primer conflicto hace mención a las diferentes cogniciones en el aula, porque los caminos para acceder al conocimiento están prefijados y señalados por el educador. El segundo conflicto está relacionado con los comportamientos, principalmente con aquellos que alteran la neutralidad de las interacciones, que trastocan los mecanismos de control y provocan el desequilibrio de las relaciones. El problema que distingue el autor es que el puro control, reprime la diferencia y obstaculiza la construcción de sujetos con identidades propias, que los posibilite dirimir sus diferencias sin agresión. Lo importante es poner énfasis en aumentar las competencias y aptitudes reorganizativas, en especial la capacidad para cambiar. Las aptitudes a desarrollar para enfrentar el conflicto son las heurísticas, aquéllas que permiten descubrir soluciones.

Las estratégicas; las creativas o inventivas que facilitan nuevas relaciones.

El tercer conflicto se da a nivel de las representaciones de los imaginarios que es la zona donde pueden interpretarse las diferencias cognitivas y los conflictos de comportamiento. La cultura en su diversidad y la vida cotidiana en particular son los contenidos existenciales y axiológicos que llevan a los sujetos a construir o reelaborar sus representaciones, de acuerdo a esto, los alumnos son sujetos en proceso de constitución, condensadores de historicidad, cultura y representaciones. El conflicto lleva a que los proyectos educativos se pregunten por las representaciones que poseen los diferentes actores y si éstas les permiten alcanzar o no los niveles de convergencia necesarios para comunicarse, negociar e interactuar. Los paradigmas teóricos del autor están fundados en P. Freire, Kemmis, Giroux, Apple y Zemelman.

En el Colegio Distrital Luis López de Mesa, en Colombia, Caicedo y Rocha (2000), realizaron una investigación que siguió varias etapas de 1997 al año 2000 El objetivo estaba en indagar cómo los actores escolares manejan sus conflictos. Desde sus inicios consideraron el conflicto como un medio de aprendizaje, por lo que el proyecto de investigación lo titularon: *Dinámicas de conflicto como sistemas de aprendizaje*. En esta

etapa buscaron diagnosticar las estrategias de los actores involucrados en el conflicto, analizar los aprendizajes obtenidos, presentar alternativas para gestionarlos pedagógicamente. Después de esta etapa, en 1999, se propusieron como proyecto armar un modelo y crear redes de instituciones escolares para discutir problemáticas de convivencia escolar. Su experiencia les lleva a afirmar que los Comités de Convivencia son escenarios muy adecuados para la gestión pedagógica de los conflictos escolares.

Los autores afirman que los nuevos retos que debe asumir la escuela a nivel nacional, son la calidad de la educación y la construcción del tejido social, en una situación de precariedad democrática. En una sociedad atravesada por la violencia, por la inequidad ¿qué clase de respuesta ha ofrecido la escuela y qué clase de respuesta debería ofrecer?

A nivel internacional, identifican el crecimiento de una tecnología que tiende a substituir los espacios de socialización en la escuela, función que hasta ahora no ha sabido aprovechar, ya que la comunicación se ha substituido por un exceso de reglamentaciones y prohibiciones.

En Colombia, afirman los autores, no se ha perdido el sentido de la educación porque para los colombianos la institución educativa posee una gran legitimidad., sin embargo, la actitud que ha tomado la escuela frente a su entorno es defensiva: la tendencia es levantar muros y crear barreras. Ej. “la calle es la que produce mañas”, “las maquinitas son las que hacen que la gente se pervierta”, así, la escuela tiene una gran dificultad para entender, asimilar el entorno y reflexionar sobre él, no obstante que muchos de los recursos para mejorar la calidad de la educación se encuentran en el entorno.

Los autores mencionan condiciones estructurales que condicionan las medidas institucionales que se proponen. Esto es, en Colombia, la Constitución Política Nacional, la Ley 115, la Ley general de educación y el Decreto 1860, otorgaron autonomía a las instituciones escolares, ofreciendo baterías institucionales para gestionar adecuadamente el conflicto : personero, gobierno escolar, comunidad educativa, consejo estudiantil, el comité de convivencia.. Sin embargo estos recursos institucionales no han servido, porque existe un profundo reino de la arbitrariedad unido al reglamentarismo. Los colombianos, estamos inmersos en un medio profundamente antidemocrático y todos los días se reproducen esas

prácticas y no se cuenta con la suficiente experiencia democrática para enseñar la misma democracia. (Caicedo y Rocha, 2000).

La propuesta de los autores está en organizar prácticas sociales concretas, en donde se puedan acoger las rutinas y procedimientos en los que queden inmersos esos procesos de aprendizaje. Estas afirmaciones se muestran en los problemas que se detectaron en el diagnóstico y evaluación que realizaron los autores de los Comités de Convivencia.

Algunos de los problemas que encontraron en su indagación de cómo funcionaban los Comités de vigilancia fueron que, no obstante la existencia de personalidades como el Rector, el Coordinador de Convivencia, el orientador y algunos profesores, sólo se reunían cuando se presentaba un caso específico. Otros Comités estaban integrados sólo por alguna de estas personalidades. Se encontró que no se trata de un problema de representación de los actores escolares, sino de generación de aprendizajes para el manejo de los conflictos, en donde los maestros son sumamente importantes y quienes podrían adquirir destrezas y aprendizajes en torno a este problema.

En la investigación se encontró que fueron distintos los objetivos que siguieron aquéllos Comités de Convivencia que lograban organizarse. Algunos se orientaban a dialogar, para generar relaciones fraternas (fiestas, reuniones) sólo algunos trabajaban conflictos concretos. En estos casos se entendía la “convivencia” como un asunto de *tranquilidad*. Se intentaba acabar con el conflicto quitándole peso por medio de sosiego y de disfrute en donde el conflicto no aflorara.

Muchos Comités casi nunca se reunían o la reunión se diluía faltando pocos minutos para terminar. El diálogo se convertía en un enfrentamiento personal, lo cual impedía que se dieran alternativas para el manejo del conflicto. Otros Comités eran espacios similares a los tribunales judiciales hacia los alumnos: anotaciones escritas en el llamado Observador del Alumno o prontuario delictivo. Lo importante era la prohibición y la correspondiente sanción.

El estudio realizado también encontró algunas experiencias innovadoras. La innovación estaba en que uno de los Comités trabajaba problemáticas sociales, más que

escolares. Estudiaban y analizaban los conflictos entre los integrantes de las familias, los conflictos entre muchachos escolarizados y no escolarizados, los problemas de pandillas, los problemas afectivos, etc. Este comité partía del supuesto de que los conflictos no son de exclusividad de la institución escolar, sino de la sociedad y piensa que desde la escuela es posible aportar a su tramamiento.

Otra experiencia innovadora estaba en un Comité conformado por estudiantes, que tenía como fin gestionar los conflictos entre ellos por medio del diálogo y la concertación de intereses. Es un Comité descentralizado. Está compuesto por estudiantes de todos los cursos que voluntariamente quisieron integrarlo. El objetivo es que el grupo de estudiantes medie los conflictos en el salón de clase, si éstos no lo logran, pasaría a otro escenario, también compuesto por estudiantes y maestros- que dirimen los conflictos en segunda instancia. Con esto se pretende que los estudiantes adquieran destrezas en la mediación y se hagan cargo de sus propios problemas de convivencia.

La última experiencia innovadora es la del Comité de Convivencia del Colegio Distrital Luis López de Mesa, donde están adscritos Caicedo y Rocha, los autores de este artículo, quienes tomando en cuenta la evaluación que realizaron y su experiencia durante más de dos años, sugieren algunas posibles funciones de los Comités de Convivencia. A) generar procesos de reflexión en las instituciones educativas con todos los integrantes de la comunidad. B) Tomando en cuenta los acuerdos y reglas de juego creadas por toda la comunidad hacer propuestas para el Manual de Convivencia. C) La materia prima para elaborar el Manual de Convivencia, debe tener pocas reglas de juego, para que se puedan verificar fácilmente ya que esto genera confianza. D) Generar niveles de cooperación en la escuela, mediante la autor reflexividad. E) El Comité es un espacio de investigación sobre el conflicto y la escuela. F) Originar un ambiente escolar en el que se pueda exponer los puntos de vista y las experiencias de cada uno de los actores. H) Escuchar las partes implicadas en el conflicto específico, proponer salidas teniendo en cuenta los intereses particulares. Si es necesario hacer negociaciones.

En todo proceso de convivencia la negociación es muy importante y los autores afirman que no es posible utilizar fórmulas para la solución de los conflictos, sin embargo, en

su experiencia encontraron que la intervención debe partir del contexto específico del conflicto, el cual le da sentido, lo moldea y lo hace particular. Son los involucrados quienes conocen perfectamente las condiciones que están en juego.

En la negociación, es importante la función de los mediadores. La mediación implica la incorporación de un tercero que tenga como función lograr la consecución de acuerdos óptimos entre las partes, recuperando los aprendizajes que han dado resultado y que van integrando esa pedagogía de la mediación. Es importante que los mediadores sean personas que cuenten con liderazgo, que estén dispuestos a aprender del conflicto.

Las características del modelo de gestión de conflicto que los autores proponen es el siguiente:

A) Cuando se presente algún conflicto la mediación buscaría que las partes comprendan la relación de su proyecto vital con el proyecto colectivo.

B) Que la mediación se convierta en un ejercicio de aprendizaje colectivo, en el cual se aprecie la forma como se dan a conocer por parte de los actores del conflicto, las diversas interpretaciones y las prácticas mismas de una determinada actividad y cómo estas prácticas pueden menoscabar la integridad, la autoestima y el desarrollo futuro del otro.

C) La mediación es un espacio de negociación, en la que se llega a determinar las reglas de juego, pero como fruto de la negociación misma, tomando en cuenta los intereses de los involucrados. El mediador no da sólo la palabra, sino en todo momento hace respetar las reglas de juego. Trata de integrar los intereses individuales al proyecto macro. Trata de evitar las justificaciones que transgredan los derechos fundamentales. El Comité debe contar con una base de activistas de la gestión del conflicto a quienes se les reconozca como líderes.

Los autores distinguen una dimensión importante en la negociación a la que llaman “mapas mentales”. Estos consisten en mirar el tipo de actor, la percepción del conflicto de cada uno de los actores involucrados directa o indirectamente en el conflicto, la percepción que tiene del otro y de sí mismo, sus argumentos, sus estrategias y sus niveles de

cooperación. Por ejemplo las soluciones ideales, intermedias y aceptables que propone cada uno. (Caicedo y Rocha, 2000).

En Antioquia, Colombia se realizó una investigación sobre “El manual de convivencia y su incidencia en el mejoramiento de la educación pública, durante los años 1997 a 1998”, financiando por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia. Los autores del informe Areiza, Cano y Jaramillo (2004), afirman que en la investigación encontraron que los manuales de convivencia escolar se enmarcan en la Ley General de Educación, sin embargo, no obstante la existencia de esta Ley, su elaboración no permitió ajustarse a las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativas. Los manuales expresan un conjunto de derechos y deberes, sanciones, prohibiciones, conductas deseables y rechazables, pero operan en una sola dirección, de arriba hacia abajo, alejándose de su función social para la solución de conflictos. En estas propuestas se concibe la disciplina como la organización de las formas de control de las personas a través de la represión y la sanción... Otras características es que tienen una baja participación, falta de flexibilidad en la aplicación de las normas, las sanciones y los castigos e integran numerosas normativas. El panorama resultó sombrío pues se arrasa con la diferencia y el conflicto por la vía de la fuerza y de la intimidación.

A partir de esta investigación, los autores llegan a distinguir importantes aspectos en la elaboración de los manuales. Afirman que un manual de convivencia requiere estar basado en una concepción participativa de la democracia y un respeto por la individualidad, la diferencia de pensamiento, ideas, creencias y sentimientos, es decir, respeto y valoración por los diferentes proyectos de vida. Por lo tanto, dos elementos centrales deben ser tenidos en cuenta en la construcción de una cultura de la convivencia: El primero es el reconocimiento y valoración de la diversidad como factor de un avance científico, pedagógico y cultural. El segundo es el tratamiento positivo de los conflictos.

La propuesta a la que llegan, parte de reconocer y hacer uso de la autonomía que brinda la Constitución y la Ley General de Educación, al posibilitar que cada institución construya su currículum, su manual de convivencia, que debe convertirse en un proyecto de vida y no un reglamento. Abrir espacios que faciliten a los alumnos su crecimiento individual

y grupal. Antes de elaborar el manual se debe revisar la situación de convivencia que vive la institución en su entorno y en la comunidad en general.

Formar a la comunidad educativa a través de talleres sobre la Ley General de Educación y los decretos reglamentarios, como también en el manejo de conflictos, realidad social, participación, democracia, convivencia y derechos humanos. Generar espacios de participación, reflexión y revisión de las rutinas escolares. Involucrar a los padres, maestros, alumnos y a la comunidad.

Los autores reconocen que la Ley General de Educación trajo retos, planteó bases importantes para la democratización de la escuela y sostienen que la convivencia para el ser humano no puede ser ajena a los conflictos y que éstos permiten al hombre dinamizar su quehacer y crecer en distintas direcciones en lo personal, en lo social y en lo afectivo (Areiza, Cano y Jaramillo, 2004)

En la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, se realizó una investigación por Duarte, J. (2005), sobre convivencia escolar, cuyos resultados parciales se presentan en el artículo titulado *Comunicación en la Convivencia Escolar en la Ciudad de Medellín*. La autora afirma que la investigación forma parte de la Red de Convivencia Escolar, una de las más importantes estrategias de trabajo interinstitucional e intersectorial de la Ciudad de Medellín, constituida en 1997, con el objetivo de abordar los temas referidos a la convivencia escolar.

La perspectiva social de este estudio se plantea desde, lo siguiente. Las problemáticas de la convivencia en la escuela, generalmente endilgan sus causas y orígenes a los procesos de crisis y descomposición social que se evidencian en el país desde la década de 1980. Desde los discursos oficiales y algunas investigaciones se señala que la escuela se encuentra generando procesos contradictorios a los que le dicta su misión. Según lo muestra una reciente investigación sobre las escuelas de sectores populares de Medellín (Grupo de Investigación 2001), la escuela experimenta una profunda conmoción interior, pues ha sido pensada como el escenario de socialización, con el encargo de formar en valores cívicos y democráticos así como para la formación de sujetos en los campos de las ciencias. No obstante esto, la escuela tiene situaciones bastante desestructurantes para la vida social.

Ello parece estar relacionado con las aceleradas transformaciones en la cultura y la mentalidad de los colombianos, con el deterioro social y económico de la mayor parte de la población, la incapacidad del Estado para ejercer sus funciones sociales y mediadoras en el campo de lo político.

No obstante, la validez que tienen los resultados de la investigación del Grupo 2001, Duarte D. (2005), afirma que su investigación muestra algunos matices y a veces llega a contradecir los resultados desalentadores, pues encuentra que en los entornos urbanos, los profesores estudiantes y padres de familia están desplegando estrategias, iniciativas, pautas creativas con respecto a la convivencia escolar, que animan a pensar en otra dirección a la indicada por algunas de las investigaciones realizadas hasta ahora.

El estudio que realizó Duarte, J. (2005), tuvo dos fases metodológicas: una exploratoria y otra de focalización y profundización. La fase uno, tuvo como propósito explorar con un elevado número de informantes clave y recoger mediante un cuestionario estructurado, las percepciones que sobre la convivencia escolar tienen diversos actores de las instituciones educativas de la ciudad. Los resultados posibilitaron identificar y definir algunas tendencias características de la convivencia, desde la distribución porcentual en cuatro categorías teóricas preestablecidas. 1) convivencia, normatividad y conflicto. 2) la comunicación en la convivencia, 3) los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia, 4) la gestión institucional de la convivencia. A partir de los resultados de la primera fase, la fase dos fue de focalización y profundización de las tendencias definidas, por medio de entrevistas semiestructuradas y talleres con estudiantes, profesores, directivos y padres de familia que fueron consultados para contrastar los datos recolectados.

La autora le da una gran importancia a la comunicación en el espacio escolar, pues cuando esta deja de considerarse como pura acción instrumental para la enseñanza y el aprendizaje, se configura como un gran canal en el que puede comprenderse, compartirse y construirse la vida escolar. Las significaciones que cada uno construye sobre el mundo y las interacciones comunicativas se constituyen en órdenes de realidad.

La comunicación y particularmente el lenguaje, permite crear y recrear, construir y reconstruir las diversas maneras de pensar, hacer y sentir. Por ello la comunicación no puede reducirse a un proceso informativo, las personas no sólo reciben y dan información, fundamentalmente construyen sentidos, es decir, interpretan, y esta interpretación está ligada a sus historias vitales y con ellas a sus experiencias, actuaciones, intereses y emociones. Por ello, además de compartir información, lo que se hace es compartir sentidos sobre el mundo. Si la escuela pretende compartir estos sentidos y construir una visión compartida, implica superar la mirada reduccionista que la entiende sólo como emisor y receptor.

La autora encuentra en su investigación que entre maestro y alumno hay negociación de códigos, que se muestra cuando el maestro se acerca al alumno buscando su propio lenguaje, sus temas de interés. Afirma: “Si los códigos son el lugar en el cual se ubican los interactuantes, es a partir de estos códigos particulares como se puede aspirar a construir ambientes posibles para una convivencia civilizada. Estar en el código del otro, implica reconocerlo, desde su propia identidad y particularidad”. En relación con esto, la investigación muestra que las relaciones entre maestros y estudiantes son buenas, pues se percibe la existencia de un ambiente comunicativo y las conversaciones trascienden los temas académicos a otros de orden familiar y personal. Esto podría significar un fortalecimiento de los vínculos entre profesores y estudiantes que redundaría en un mejoramiento de los ambientes de convivencia. No obstante lo anterior, encuentra en la investigación también el fenómeno contrario, esto es, la indiferencia.

La autora afirma que en la escuela, como institución social, se vive toda una gama de interacciones comunicativas, en ella transitan el diálogo, los consejos, expresiones afectivas, pero también las humillaciones, ridiculizaciones, chismes “cantaletas”, los rumores, los sarcasmos, la agresión verbal, entre otras tantas formas comunicativa. Si las relaciones comunicativas se califican de buenas entre estudiantes y profesores, no ocurre de igual manera entre los estudiantes, pues la investigación encuentra que la burla, el chisme y el rumor siguen teniendo una considerable presencia en las interacciones entre ellos. Esas formas permanecen como mecanismos de inclusión, exclusión para tejer lazos de complicidad y de diferenciación. Los chismes y rumores suponen un pacto en aquéllos que se comunican. También el chisme y el rumor son mecanismos de crítica social.

Duarte (2005), afirma que la comunicación es ante todo interacción, en ella y desde ella se intercambian inevitablemente conceptos, conocimientos, afectos positivos y negativos, valoración o irrespeto por los otros. En consecuencia, la comunicación se convierte en el campo de las relaciones armoniosas u hostiles. Entre los actores educativos, se convierte en el espacio de la convivencia posible. De ahí que las prácticas comunicativas también inciden en la generación de conflictos, razón por la cual pensar en el mejoramiento de la convivencia escolar implica rescatar y revalorizar los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, socialización y formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas. En este sentido y de acuerdo con lo que plantea Gadamer, el fenómeno de la conversación y especialmente el diálogo entre dos, reviste gran importancia en la recreación de las culturas.

El diálogo permite que los actores del proceso educativo recreen ese género de comunidad en el que se encuentran a sí mismos y al otro. El diálogo en las instituciones educativas de Medellín, se presenta como una opción en las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes por fuera del aula, que como una alternativa pedagógica en los procesos de deliberación y construcción de conocimiento en la misma. Algunos estudios sobre la relación pedagogía comunicación (Níkel 1981), muestran que a mayor participación individual que permita la reciprocidad y la empatía emocional con el otro, más oportunidades habrá de asumir las perspectivas sociales de los demás.

La investigación de Duarte (2005) identificó un elemento fundamental que aparece en las encuestas, como una variante del diálogo de los maestros y, altamente valorada por los estudiantes: el consejo. Este supone una experiencia de diálogo amistoso, pero asimétrico pues da lugar al poder del profesor, quien aparece legitimado por su experiencia para proveer posibles salidas y soluciones frente a problemas que le plantea el estudiante. El alumno en este caso reconoce un poder moral en el profesor que hace pertinente su lugar con una palabra que acompaña, orienta y muestra posibilidades de actuar.

La autora también encuentra relación entre el diálogo y la negociación. El diálogo, si se asume reflexivamente, implica en los escenarios escolares la posibilidad de la

concertación de reglas de juego y de dinámicas formativas que se asumen colectivamente, lo cual implica un viraje hacia el intercambio simbólico en el que los interlocutores se aproximan unos a otros. Se trata de una forma de praxis social que contribuye enormemente a construir la “comunicación imaginada” que representa el escenario escolar. El éxito de esta negociación está en la condición decisiva de saber ver al otro como “otro” y en el compromiso que genera ser tomado en cuenta por los otros. El encuentro con el otro se produce sobre la base de saber auto limitarse y más aún cuando se trata de intereses de poder. El rol del docente también exige reconocer que existe un tiempo en que debe callarse, pues la escucha también lo implica a él, para identificar que sus estudiantes son sujetos que tienen algo que decirle, pues tienen voz propia.

Duarte (2005), afirma que gran parte de los conflictos en la cotidianidad escolar, responden al no reconocimiento de la multiplicidad de caminos que tenemos a la hora de representarnos una misma realidad, porque para algunos de los entrevistados el camino hacia la convivencia y el mantenimiento del orden y la disciplina es estrictamente aceptar la suprema presencia de la norma sin ser cuestionada y para otros puede ser la posibilidad de discutir y confrontar esas mismas normas, en el marco de interacciones que ellas propician. Las fisuras comunicativas se presentan cuando somos incapaces de respetar y manejar la diferencia, y de asumirlas sin atropellar al otro. (Duarte, 2005).

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Muñoz González G. (1998) “Propuestas educativas para el tercer milenio. Educación para la convivencia democrática y la formación ciudadana”. *Revista de Pedagogía: FIDE*, (Chile), No. 400, Marzo 1998, pp.18-27

Ghiso, Alfredo (1999) “Pedagogía y conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar”. *Signo y Pensamiento* Núm. 34 (XVIII). Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación, pp-35-56.

Caicedo, Jenny, et al (2000) “Los comités de convivencia. Escenario para la gestión de los conflictos escolares”, *Pedagogía y Saberes*, (Colombia). Núm. 14, pp. 81-90

Areiza Bedoya, Elizabeth, et al (2004) “Los manuales de convivencia escolar en la educación oficial en Antioquia”. *Revista Educación y Pedagogía*. (Colombia)Vol. 16, Num.38, enero-abril, pp. 139-146

Duarte, Duarte, Jacqueline. (2005) “Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín”. *Estudios Pedagógicos*. (Chile) Vol. 31, No. 1, pp. 137-166