

Enseñar para el aprendizaje una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad

Nelson Fernando Balvin Herrera, John Albert Cárdenas Cuadros

Gloria María López Arboleda, Jenny Vicuña de Rojas

Kelly Samadi Vásquez Gómez, Prologuista: Diana Melissa Paredes Oviedo



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Nelson Fernando
Balvín Herrera

John Albert
Cárdenas Cuadros

Gloria María
López Arboleda

Jenny
Vicuña de Rojas

Kelly Samadi
Vásquez Gómez

Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad

**Nuevas comprensiones sobre la relación
entre prácticas pedagógicas, convivencia
escolar, empatía y prosocialidad**

Nelson Fernando Balvin Herrera
John Albert Cárdenas Cuadros
Gloria María López Arboleda
Jenny Vicuña de Rojas
Kelly Samadi Vásquez Gómez

Prologuista: Diana Melissa Paredes Oviedo

371.1023
B172

Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad / Nelson Fernando Balvin Herrera y otros 5 - 1 edición -- Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2020.
170 p., 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-812-6 (versión digital)

1. Prácticas pedagógicas -- 2. Convivencia escolar --
3. Investigación educativa -- I. Balvin Herrera, Nelson Fernando

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Nelson Fernando Balvin Herrera
© John Albert Cárdenas Cuadros
© Gloria María López Arboleda
© Jenny Vicuña de Rojas
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Diana Melissa Paredes Oviedo
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad

ISBN: 978-958-764-812-6 (versión digital)
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-812-6>
Primera edición, 2020

CIDI. Grupo de investigación: Pedagogía y Didácticas de los Saberes -PDS-. Proyecto: Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños que han experimentado violencias en la ciudad de Montería y Medellín. Radicado: 239C06/18-M001

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez
Editor: Juan Carlos Rodas Montoya
Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa
Diagramación: Ana Mercedes Ruiz Mejía
Ilustraciones: Rocío Tobón
Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1938-16-12-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo	9
Presentación	15
Introito	17
Capítulo 1. Articulaciones: hacia la comprensión de la problematización que expone el libro	19
Capítulo 2. Sobre los sentidos de las prácticas de los maestros: interrogantes en suspensión.....	39
Capítulo 3. Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros: una taxonomía subjetiva de la enseñanza.....	51
Capítulo 4. La convivencia en el entorno escolar de los estudiantes: aproximaciones interpretativas.....	85
Capítulo 5. Maestros y estudiantes: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad	113
Epílogo Relaciones de horizontalidad: el maestro y el estudiante se apprehenden mutuamente	123
Conclusiones y recomendaciones	129



Útiligo

Prácticas centradas en la emoción y el afecto a las que puede recurrir el maestro al enfrentarse a dificultades relacionadas con la convivencia escolar..... 135

Referencias 149

Anexos 161

Sobre los autores..... 167



Resumen

Este libro expone una relación entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia escolar de los estudiantes en el aula y en el entorno escolar. Como verá el lector, tal relación, lejos de ser obvia y convencional, permite comprender, entre otras cosas, la responsabilidad del maestro con sus prácticas y del estudiante con su aprendizaje.

Aunque la relación muchas veces se considera obvia (es decir, se piensa que a mejores prácticas pedagógicas del maestro hay mejor convivencia escolar entre los estudiantes), este libro, resultado de una investigación, opta por considerar la obviedad con detalle y finura, es decir, con mirada investigativa¹, para desbrozar esa relación aparentemente clara e interpretarla a la luz de los contextos estudiados y de la macroinvestigación de la que hizo parte².

Ahora bien, al ser este un libro resultado de investigación, interesa comentar de manera breve el marco metodológico que guio el ejercicio investigativo: interesó la complementariedad metodológica como estrategia plural y multimétodo (Blanco y Pirela, 2016), en tanto el problema de investigación se orientó a analizar *una relación* (prácticas pedagógicas

1 Los hallazgos de investigación que describe este libro corresponden a la investigación culminada en julio de 2019, titulada “Las prácticas pedagógicas del maestro y su relación con la convivencia de los estudiantes en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín”, realizada en el marco de la Maestría en Educación de la UPB.

2 La investigación de la que aquí se da cuenta fue un proyecto vinculado y anidado al macroproyecto de investigación “Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños entre los 10 y los 12 años de edad que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín”. Este es un proyecto multicampus adscrito a UPB INNOVA y financiado y ejecutado por la UPB y la Universidad Católica Luis Amigó.



y convivencia escolar), teniendo presente una experiencia y unos contextos. Se utilizó, particularmente, el método de estudio de caso único, que privilegia lo particular de cada situación; en los instrumentos para obtener la información se privilegió la entrevista semiestructurada, que se les realizó a los maestros participantes, y se usó, además, un cuestionario mixto de convivencia escolar que se aplicó a los estudiantes.

Los principales hallazgos de la investigación que se proponen en este libro (actualizados y complementados con las voces de otros investigadores expertos en el tema) se relacionan con la resignificación del concepto “prácticas pedagógicas”, a partir de lo que se denominó “taxonomía subjetiva de la enseñanza” y sus múltiples vinculaciones con la convivencia en el entorno escolar; estas vinculaciones están planteadas, aquí, a través de relaciones de equivalencia y horizontalidad en las cuales los maestros y estudiantes se *aprehenden* mutuamente.



Prólogo

La pregunta por la manera de estar con otros ha sido un elemento que ha interesado, entre muchas disciplinas, a la pedagogía, a la filosofía y a la ética. La existencia de alguien distinto a mí, pero que comparte un vínculo como especie resulta inquietante, ¿cómo me vinculo con él o ella? ¿Estoy obligado a ayudarlo o puedo entablar relaciones en las que instrumentalice su existencia, procurando que favorezca mis intereses? Estas y muchas otras cuestiones emergen en el seno de las relaciones sociales y su resolución no es única o unívoca.

Emanuel Lévinas (1987) señala que la subjetividad es subjetividad ética y se funda, precisamente, gracias al otro, al extraño a quien veo como alguien que sufre y que desde su sufrimiento me interpela. Precisamente esta investigación tiene en su centro una preocupación por la convivencia, por ese estar con otros en un contexto concreto, el escenario escolar. Se identifica así un interés por lo ético en la praxis educativa en la que se involucran los diferentes actores y se destaca el papel del maestro como el que responde al llamado de sus estudiantes o de sus pares cuando emerge la violencia. Retomando al pensador lituano, éste cree que detrás de toda manifestación de violencia o guerra hay formas de totalitarismo epistemológico y político en cuyo núcleo hay un punto clave: la eliminación de la diferencia y del otro o, en otros términos, la reducción del otro a mi mismidad.

Resulta entonces una discusión clave la propuesta por los autores de este trabajo: ¿Cuáles son las prácticas que estimulan un modo de convivencia escolar en la cual no se elimine a ese otro, al contrario, donde la diferencia sea la nota característica que enriquezca las relaciones? Como mencioné, se evidencia una preocupación ética que se puede vincular con la idea de ética levinasiana pues para este filósofo la ética expone a

los individuos a la exterioridad, a la diferencia absoluta que se manifiesta en el lenguaje, no en uno articulado, pero sí en uno en el que realiza el llamado y que hace posible la enunciación. La ética como ruptura muestra que soy rehén del llamado del otro, es la respuesta a su demanda la que quiebra mi pretendida unicidad; no pide permiso, nos llega desde fuera y nos pide que nos entreguemos al otro y nos encarguemos de él. No puede olvidarse que la voz del extranjero rompe el tiempo y abre una grieta insalvable; a esto se agrega que, justo esta abertura, muestra la existencia de un lenguaje previo a toda ley y a toda regla. Bajo estas condiciones es que puede acontecer la ruptura de la indiferencia frente al Otro, esto hace que el acontecimiento del encuentro con el Otro, no el hecho cognoscible, sea objeto de ataques desde diferentes perspectivas teóricas al contener el germen de lo ético que hace explotar la condición humana.

No es vano el supuesto del que parte este trabajo, a saber: la buena convivencia va a permitir la adecuada realización de las prácticas didácticas y de un buen vivir en la escuela. La empatía, la horizontalidad, la prosocialidad y la afectividades son claves en el tejido de las prácticas de los maestros con sus estudiantes y sus pares, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, si desea impulsarse el buen vivir. Si bien en la escuela las prácticas pedagógicas del docente relacionadas con la primacía de la didáctica y la metódica y por la preocupación de ampliar los horizontes de representación de los estudiantes a través de la adquisición de modos de expresión lingüística más amplios resultan puerta de entrada a la convivencia, no se presentan como suficientes para impulsar ambientes de coexistencia pacífica y en la que se opte por la resolución de conflictos y el diálogo como modos de construir el vínculo con los otros.

Es necesario que toda la tarea educativa esté atravesada por los aspectos mencionados, a saber: la empatía, las relaciones horizontales que se traducen en relaciones no autoritarias, el cultivo de capacidades para la prosocialidad bajo el nombre de competencias socioemocionales y el vínculo afectivo.

Ver al otro, sentirse interpelado por su singularidad o por sus necesidades, serían aspectos característicos de esa disposición empática en donde me ocupo de su subjetividad. Las relaciones horizontales, que no se asumen como una mismidad estudiante y docente, sino que se parte de una condición análoga entre ellos como seres con capacidad para aprender y enseñar desde el rol que ocupan y con una serie de derechos que los amparan, pueden ofrecer pautas para la convivencia, de manera que se rompan jerarquías de orden epistemológico capaces de estimular prácticas violentas dentro del contexto educativo. La prosocialidad se presenta como elemento necesario que favorece ese disponerse al otro, a optar por vías de consenso para negociar ante el conflicto, pero que solo puede aprehenderse y aprenderse *in situ*, en el seno de las situaciones concretas y que requieren del maestro como adulto significativo que impulse a los estudiantes en la adquisición de esos otros modos de ser en las relaciones con otros. Por último, el afecto, asumido como la disposición a hacerse cargo del otro, la proximidad con éste, el encuentro y la donación de sí para el otro, ofrece elementos para modelar el encuentro educativo entre maestros y estudiantes desde la caricia en el lenguaje; allí no se intenta apropiarse o anular su singularidad.

Siguiendo nuevamente a Lévinas (2002), se trata de que en la relación educativa se instale un lenguaje hospitalario y amigable con ese que siempre se me escapará, pero ante quien me dono, por lo anterior el lenguaje no pertenece a la representación, sino que mantiene un conflicto permanente de sentidos, hay ausencia de literalidad expresa y se defienda la abertura inconmensurable e inconceptualizable como característica constitutiva de esta relación. Ese Otro es temporalidad sin principio alguno que no puedo presentificar y que demanda un desdecir de lo dicho, o de los modos formales de expresar el lenguaje a cada paso, de manera que no se aniquile su absoluta alteridad. Lo anterior exige entonces por parte del maestro una revisión clara y crítica del modo cómo modela sus prácticas, lo que supone cuestionarse su formación disciplinar, pedagógica y didáctica; su relación con la normatividad educativa y con el currículo tanto explícito como

oculto. Pero creo que una de las preguntas que oscilan entre lo profesional y lo existencial, es por la manera como asume su formación y la de otros, más allá de la habilitación simbólica con las diferentes disciplinas. Sin olvidar que como maestros compartimos con los estudiantes la condición de seres finitos.

Joan-Carles Mèlich en *Filosofía de la finitud* (2012) nos mostró lo que significa que los seres humanos seamos asumidos desde la finitud, es decir como seres que estamos siempre en camino, que nacemos, vivimos y morimos sin lograr alcanzar el fin del trayecto. Esta condición, precisamente, es la que dispone para que logremos compartir el dolor de la existencia; los seres que viven teniendo como marco la eternidad y lo absoluto no pueden comprender el desgarramiento de la humanidad y la condición metamórfica que le corresponde. Tal condición es clave para la educación, de manera que el contexto escolar no esté mediado por visiones de lo humano como eterno.

Finalmente, considero viable equiparar la investigación desarrollada y sus hallazgos con el llamado desde Mèlich, a una educación que se mueva en los márgenes de la moral. La moral en *Lógica de la crueldad* (2014b) es vista como una fábrica cultural, cuya finalidad es tranquilizarnos y auparnos, decirnos cómo debemos actuar de modo que, aun asesinando, estemos tranquilos porque se justifica: ¡Era un judío, no un ser humano! ¡Era un negro! ¡Era un miembro de determinado partido político! Las personas somos juzgadas por las características que nos han asignado, somos ellas, se niega nuestro rostro de humanidad finita y se nos imponen caras que ocultan la infinita fragilidad que nos caracteriza. Por eso la educación no se resuelve solo desde una gramática moral, su despliegue se halla en los márgenes de la moral, en el plano de lo ético en donde el pensador catalán y el filósofo lituano coinciden.

El primer margen para pensar en una educación desde la finitud y la compasión, es sostener la imposibilidad de clausura, la imposibilidad de llegar a un límite y el reconocer que no hay fin de partida en la formación. Vinculando este primer margen con la presente investigación, encuentro que a tra-

vés del análisis documental, las entrevistas y las encuestas realizadas, es menester la recuperación de la contradicción en el contexto educativo. Para que materialice esa escucha que procura comprender, se requiere que existan diferencias entre los actores educativos y posiciones contrarias que detonen un diálogo productivo, de carácter democrático que desmonte comprensiones y lugares hegemónicos, entre ellos el desmonte del pensamiento pedagógico dominante del maestro donde la cultura aparece objetivada y clausurada en cuanto a su riqueza simbólica.

El segundo margen, es defender la situacionalidad; así las cosas, una ética de la compasión como la que propone Mèlich alude a la respuesta que damos los humanos a las situaciones y en las relaciones con los otros. En esta investigación las prácticas que ayudan a la convivencia se caracterizan por ser respuestas de los maestros a situaciones de conflicto desde el afecto y la emoción, no desde lo heurístico y teorético, sin pretender jerarquizar; pero, en esencia, no basta con una comprensión disciplinar del conflicto, la norma y las metas educativas, es necesario que el maestro se capaz de interpretar las emociones que afloran en las situaciones de tensión y que responda a ellas desde la afectividad, desde la horizontalidad cuya meta es que los miembros de la comunidad educativa aprehendan lo que significa vivir en comunidad.

El tercer margen es la transgresión, con lo que se pretende que la educación esté mediada por el vértigo de la indeterminación. Los investigadores partiendo de Paulo Freire defienden la horizontalidad en las prácticas educativas, lo que se traduce en una igualdad de derechos, las mismas capacidades y la asunción de diferentes roles en ellas. También se retoma de esta perspectiva que el maestro se modela como constructor de nuevos sentidos tanto en la gestión de sus emociones, en su configuración como agente mediador empático y adulto responsable, pero de manera dominante, como abierto siempre a nuevos aprendizajes. Algo que también caracterizará al estudiante, caracterizado como un sujeto de saber que hace de su aprendizaje algo vivencial y contextual.

El cuarto margen es la ambigüedad, con lo que se logra que la educación no solo comunique normas de decencia, también transmite una mala moral. A lo largo del trabajo, los autores muestran cómo, si bien lo educativo puede tomar la vía del afecto, también puede tomar vías de carácter autoritario a través de la conducta de los maestros que se replica en los comportamientos de los estudiantes. En ese sentido, es necesario ejercer una vigilancia de tipo ético sobre las formas solapadas de autoritarismo que atraviesan todo el quehacer educativo. Con ello se espera ejercer una suerte de autocontrol consciente de las emociones y de la gestión del estar con otro que, paulatinamente, abra espacios a esos modos afectivos de tejer la relación educativa.

El quinto y último margen es el de la donación, una lectura de la relación educativa como intercambio constante, apertura al universo simbólico del otro, con lo cual “desde el punto de vista de una ética de la compasión, no hay ni podrá haber nunca ‘competencias éticas’”. (Mèlich, 2010, p. 231). Jamás sabremos cómo vivir, solo que estamos ahí, en el extremo siempre en riesgo. Aquí puede haber un punto de tensión con la investigación, puesto que los autores hablan de competencias socioemocionales que en el fondo son competencias éticas, pero creo que puede salvarse la situación de otra manera. Si bien Mèlich defiende, siguiendo a Lévinas, que la ética no se puede enseñar, sí es posible aprenderla como experiencia, en ese sentido es en el encuentro con la diferencia, con el dolor del otro, con la finitud característica de lo humano que educadores y educandos se forman éticamente. Creo que esta es una de las apuestas principales de los investigadores en las últimas páginas de su trabajo, ofrecer a los lectores una serie de recomendaciones que hagan del aula escolar un espacio para la experiencia y el encuentro ético.

Diana Melisa Paredes Oviedo
Medellín, diciembre de 2019.

Presentación

Este libro asume y expone que el maestro, como profesional de la educación, está inmerso en un ámbito social que es complejo, contradictorio y cambiante; la sociedad constantemente demanda de él la responsabilidad de educar a niños y jóvenes en un sistema educativo que es controlado por el Estado, el cual a su vez sirve a intereses comerciales y empresariales. Sin embargo, dicha labor se ve mediada por múltiples situaciones que posibilitan que, en gran medida, lo trabajado en el aula permita que el estudiante aprenda lo necesario para vivir en sociedad.

La práctica pedagógica del maestro se considera un factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ella el maestro, mediante su quehacer, despliega su saber pedagógico para formar a los estudiantes y disponer el aprendizaje de objetos de la ciencia a través de la didáctica, una práctica pedagógica que tiene relación con la convivencia en el entorno escolar de los estudiantes (la articulación de la didáctica puede favorecer o dificultar la convivencia de los estudiantes tanto en el aula como en el entorno escolar, según prácticas que parten del reconocimiento del estudiante como sujeto activo y equivalente en una relación de aprendizaje, o de prácticas que, por el contrario, se cimentan en una relación vertical autoritaria que relegan al estudiante a un papel de receptor pasivo del conocimiento).

Una situación importante al momento de reflexionar en torno a la convivencia escolar es la realidad social de cada estudiante, la cual determina lo que es la escuela y media en la relación que se da entre el maestro y el estudiante, relación que conlleva la convivencia en el aula, pues esta muchas veces termina siendo el centro de preocupación de los docentes y del sistema educativo (una buena convivencia conlleva a la adecuada realización de las actividades didácticas, que, a su vez, hacen parte de las prácticas pedagógicas del maestro).

La convivencia escolar general de una institución y dentro de las aulas entre los estudiantes es un factor que puede influir en el rendimiento académico y hay situaciones de indisciplina o acoso entre los estudiantes que han existido siempre en diferentes contextos. En las instituciones educativas Manuela Beltrán y Luis Carlos Galán, se ha observado un incremento en el deterioro en las relaciones interpersonales que implican una dificultad para orientar clases, conflictos recurrentes, discriminaciones, exclusiones y problemas de convivencia, así como la aparición de conductas de agresión entre estudiantes que adoptan formas muy diversas como la agresión física directa o la agresión psicológica, el matoneo o *bullying*, los enfrentamientos entre estudiantes y docentes, los daños en las instalaciones e, incluso, las amenazas de muerte de estudiantes a docentes.

Existen algunas prácticas pedagógicas que no permiten desarrollar en forma adecuada los procesos académicos y de convivencia, prácticas que perpetúan el fracaso escolar como una constante y que no están de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad de la información. Esto lleva a que parte de los estudiantes no adquieran los saberes básicos necesarios para comprender su posición en la sociedad y adaptarse a los requisitos que esta exige.

Lo dicho anteriormente permite entender la importancia de este libro en el contexto educativo actual: es necesario proponer reflexiones y acciones pedagógicas que fomenten la sana convivencia, la inclusión, el respeto por la diferencia, la práctica de valores institucionales, la *prosocialidad* y la empatía, que les permitan a los estudiantes adquirir conocimientos y mejorar su rendimiento académico en entornos escolares orientados al buen vivir en la escuela³.

3 Concepto usado en el Programa Escuela Entorno Protector (PEEP) de la Alcaldía de Medellín, que acompaña a las instituciones educativas de la ciudad en la implementación de la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia escolar). La relevancia de este concepto se ampliará posteriormente.

Introito

Una apertura para el libro

Con el presente trabajo investigativo se pretenden mostrar algunos aspectos del acontecer de la escuela y de sus principales actores, como el maestro y los estudiantes, quienes en su relación diaria configuran un espacio de aprendizaje en cada institución educativa. En principio se abordarán las prácticas pedagógicas del maestro como una esfera metodológica y concepción del discurso de quien dirige el acto pedagógico y formativo en el aula, para mostrar, así, su relación con la convivencia en el entorno escolar (es decir, la convivencia como uno de los elementos que dinamiza las relaciones entre maestros, estudiantes y comunidad educativa).

La convivencia escolar es un aspecto fundamental para el desarrollo de la dinámica institucional: favorece la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la solución pacífica de conflictos entre los estudiantes y maestros a partir del diálogo; y también favorece el clima del aula y del entorno educativo, lo que posibilita que mejoren las dinámicas de las clases propuestas, así como las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en la propuesta pedagógica que cada maestro realiza con sus estudiantes para lograr que estos alcancen unos aprendizajes a partir de los lineamientos y estándares básicos de competencias propuestos por cada área o asignatura.

El presente libro describe la complejidad de las relaciones entre maestro y estudiante desde dos elementos propios de cada uno: las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia de los estudiantes en el entorno escolar (debe aclararse que la convivencia no es una construcción exclusiva de los

estudiantes, sino también de los maestros, las directivas y los demás miembros de la comunidad educativa). En la descripción de esta relación se investigó a los principales actores mencionados, quienes, con sus aportes y participación, permitieron responder a los objetivos trazados, pues son ellos quienes construyen y dan significado a lo que es la escuela y prácticas que en ella se construyen.

Al reflexionar sobre lo que pasa dentro de las instituciones educativas y más allá, es importante revisar lo que sucede con la convivencia y cómo se da la empatía entre maestros y estudiantes; es decir, las relaciones que se establecen durante el camino de la enseñanza y el aprendizaje y, en esta medida, cuáles son los mecanismos predilectos para relacionarse y solucionar los conflictos que se presentan en los establecimientos educativos.

El libro está estructurado en cinco capítulos, un epílogo y un *último*. En ellos el lector podrá encontrar disertaciones encaminadas a interrogar el cotidiano vivir de la escuela en el marco de la experticia del maestro y la tarea del estudiante; estos, como una rueda sin fin, transitan y habitan la escuela: hay una tríada entre enseñar, aprender y enseñar (Henao y López, 2019).

Capítulo 1.

Articulaciones: hacia la comprensión de la problematización que expone el libro



Entender las prácticas pedagógicas del maestro en la escuela de manera cotidiana es pensar en cuál es la acción que este emprende en el aula y en cómo se relaciona con los estudiantes (estas relaciones están ligadas por factores diversos en el proceso de enseñanza y aprendizaje). En las prácticas pedagógicas intervienen factores que permiten que se alcance el objetivo trazado por la misma escuela, una enseñanza pertinente que posibilite a los estudiantes la obtención de conocimientos para interpretar la realidad social. El aula es el microespacio donde se pueden identificar una serie de condicionamientos que ayudan a decir o interpretar lo que pasa al interior de ella, y uno de estos factores es la convivencia en el entorno escolar.

Estas relaciones en el aula pueden estar medidas por el nivel de empatía que hay o no entre maestros y estudiantes; cuando hay empatía, los procesos pedagógicos son asertivos, en tanto fluye el conocimiento (es decir, es una relación donde el dispositivo escolar funciona de manera adecuada), pero también existen aulas de clase en las que dicha empatía no es posible: allí el maestro y los estudiantes parten de una relación que está mediada por el autoritarismo, ya que la única voz que se escucha es la del maestro. En esa relación, que es vertical, el maestro ordena y el estudiante obedece, olvidándose de los procesos pedagógicos, situación que conlleva una práctica autoritaria y tiene consecuencias directas e indirectas en la convivencia escolar de los estudiantes (entre estudiantes, entre estudiantes y maestros o entre estudiantes y la comunidad escolar en general).

En este sentido, las prácticas pedagógicas están mediadas por una serie de estrategias didácticas y metodológicas para el trabajo en las distintas áreas y asignaturas. Sin embargo,

además del factor didáctico hay otras situaciones en la escuela —como el contexto de la institución educativa— que influyen para que lo trabajado en el aula permita alcanzar las metas (o no) en el aprendizaje del estudiante, ya que los factores sociales, políticos y económicos influyen en el desarrollo de las familias. El contexto como problematización hace que la realidad vivida por el estudiante altere la dinámica escolar, a lo que se suman situaciones psicológicas individuales que terminan por afectar la convivencia escolar en la institución y el aula.

Dicho lo anterior, el presente libro trata de responder a la pregunta por cómo las prácticas pedagógicas del maestro pueden estar relacionadas con la convivencia en el aula, ya que hay situaciones que dependen en gran medida del manejo pedagógico y didáctico del docente, aunque hay otras que escapan al control propio y de la institución, pues hacen parte de los ámbitos social y psicológico del estudiante. Algunas prácticas pedagógicas en la escuela se observan desarticuladas entre los contenidos y las estrategias metodológicas, y los intereses de los estudiantes, lo que conduce a prácticas descontextualizadas que aportan poco a la formación y el aprendizaje. Igualmente, en la comunidad académica de docentes hay relaciones de poder entre aquellos que tienen más experiencia ejerciendo la profesión —y que, por lo tanto, se supone que poseen más conocimientos— y quienes tienen menos, y también hay relaciones de horizontalidad donde, sin importar la experiencia en términos de tiempo, hay una relación de igualdad entre los docentes que se identifican como pares que hacen parte de un mismo proceso educativo. La convivencia se puede estudiar en el entorno escolar, es decir, por fuera del aula pero dentro de la escuela; allí también hay prácticas que muchas veces están establecidas por eso que se llama “currículo oculto” y que está determinado por las relaciones de los estudiantes con los estudiantes, es decir, con sus iguales. Las relaciones que se establecen son relaciones de poder generalmente horizontales, donde los estudiantes se miran como iguales, y hay otras relaciones que son autoritarias o verticales, donde se identifican jerarquías entre

los mismos estudiantes que llevan a situaciones de agresiones por no reconocer al otro.

En esta situación, la convivencia en el entorno escolar se convierte en una de las variables de mayor preocupación e interés por cuanto permite, en gran medida, el adecuado aprendizaje de los estudiantes a partir de las actividades didácticas desarrolladas en el aula. Como se verá en los capítulos posteriores, la investigación de la que parte este libro asume que un contexto asertivo orientado a la *prosocialidad* puede incrementar el aprendizaje o por lo menos la motivación hacia este, lo que constituye el primer paso para el aprendizaje efectivo y significativo.

En este sentido, la relación maestro-estudiante es clave, pues se ve afectada por prácticas pedagógicas inadecuadas, situaciones de convivencia y por la misma legislación educativa colombiana, como el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes establecido por el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, el cual le da autonomía a las instituciones educativas para organizar los procesos de evaluación de los estudiantes y establece los criterios evaluativos de acuerdo con el contexto y las situaciones específicas de la institución. En esta medida, el decreto permite un sistema de evaluación flexible y poco exigente, algo que en muchos casos genera pasividad por parte de los estudiantes y baja exigencia académica, y, en consecuencia, se realiza una evaluación de saberes mínimos y una promoción automática de los estudiantes aunque no alcancen los saberes mínimos o las competencias establecidas por área, grado y nivel.

Ahora bien, otros factores que hacen parte de la problemática que expone este libro son los cambios sociales y tecnológicos que ha experimentado la sociedad en la última década, cuando los valores éticos y morales han ido cambiando hacia referentes como el culto al cuerpo y la apariencia física, la admiración hacia quien tiene más poder económico (incluso con poder económico ilegal), la influencia de los medios masivos

de comunicación y el auge de las redes sociales, situaciones que cambian las dinámicas familiares y que posiblemente inciden en situaciones de convivencia escolar desarrolladas en la escuela (agresiones físicas y verbales, intimidación escolar o *bullying*, amenazas, daños a la planta física, etc.).

Aunque dicha relación (entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia escolar del estudiante) muchas veces se considera obvia, lo expresado hasta aquí permite a los autores de este libro preguntarse: ¿cuál es la relación que existe entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia en el entorno escolar de los estudiantes? Aunque la investigación en principio acude a las instituciones educativas Manuela Beltrán y Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Medellín para realizar el estudio, los hallazgos posibilitan extender a otras instituciones de la ciudad las reflexiones y propuestas; de ahí que los autores inviten al lector a que reflexione en torno a la figura del espejo para entender cómo lo que les sucede a estas dos instituciones puede ser (y es) la historia de muchos otros maestros de otras instituciones educativas de Medellín y, por qué no, de Colombia.

Sin tratar de generalizar, los contextos de las instituciones educativas de Medellín tienen características similares en cuanto a las situaciones que alteran o modifican la convivencia escolar; así, desde diferentes ámbitos se vienen desarrollando estrategias (como el “Programa Escuela Entorno Protector”) que buscan propiciar una sana convivencia en las instituciones educativas mediante acciones encaminadas a la prevención de situaciones de conflicto y al mejoramiento de la convivencia.

Sea pues esta la oportunidad para que el lector se acerque a la realidad de los maestros en las aulas mediante su práctica pedagógica, con sus múltiples maneras de comprenderla y su responsabilidad e implicación en la convivencia escolar.

Precisiones sobre el contexto de la investigación

El proyecto de investigación del cual da cuenta este libro se realizó en las instituciones educativas Luis Carlos Galán Sarmiento y Manuela Beltrán. Ambas instituciones son de carácter oficial y están ubicadas en las zonas centrorientales y nororientales del municipio de Medellín. La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento se encuentra ubicada en la comuna 8, barrio Enciso, y pertenece al núcleo educativo 924; en la actualidad cuenta con tres sedes, dos de ellas de básica primaria, las sedes Niño Jesús de Praga y Colinas de Enciso, y en la sede principal están ubicados los grados de básica secundaria y media. Por su parte, la Institución Educativa Manuela Beltrán se encuentra ubicada en la Comuna 3, barrio Manrique oriental, pertenece al núcleo educativo 916 y cuenta con cinco niveles de atención (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica y CLEI). La institución tiene dos sedes: la principal y la seccional San José.

Ambas instituciones se encuentran ubicadas en el margen oriental de la ciudad, zona que ha tenido múltiples transformaciones a lo largo de la historia de la ciudad, lo que las hace muy similares en cuanto a su construcción histórica, pero en la actualidad presentan dinámicas sociales y barriales diferentes debido a su configuración social. La población que atiende la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento es bastante diversa, en vista de sus particularidades sociales de la comunidad asentada alrededor, y la mayoría de los estudiantes viven en los barrios Colinas de Enciso, Los Mangos, Llanaditas, Golondrinas y 13 de Noviembre, barrios que cuentan con la infraestructura necesaria para la movilidad de los habitantes del sector. La zona cuenta con servicios médicos básicos y establecimientos comerciales de diferentes tipos, lo que permite tener una actividad económica variada y en cantidad suficiente para atender las demandas de los habitantes de la zona aledaña a la institución educativa.

La zona donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento se ha configurado a partir de las oleadas de desplazamientos forzados que ha sufrido el país y la ciudad, dado que la zona es receptora de las poblaciones desplazadas; “en la zona se encuentra población mestiza, afrodescendiente e indígena, en ella prevalecen los estratos socioeconómicos 1 y 2 y no se presentan otros estratos socioeconómicos” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 27).

La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, al año 2019, cuenta con un total de 79 docentes de aula, 4 coordinadores y el rector, distribuidos en las tres sedes; la mayor cantidad de docentes se encuentran en la sede de secundaria, de acuerdo con los datos que están en el *software* académico Master2000. La población estudiantil es de 2.520 estudiantes, distribuidos en las tres sedes de la siguiente manera: en la sede principal hay 1.304, en la sede Niño Jesús de Praga hay 761 y en la sede Colinas de Enciso hay 455 estudiantes. Cabe resaltar que a la fecha se presentan 309 estudiantes que han cancelado la matrícula (dado que dicho *software* no genera un reporte de las causas de las cancelaciones, no es posible determinar cuáles son las razones por las que más del 10% de la población que se matriculó al principio del año no ha terminado de manera efectiva el año escolar).

De acuerdo con el PEI⁴, el modelo pedagógico a seguir en la institución es el “pedagógico social”, el cual busca responder a las necesidades sociales específicas de la comunidad y contribuir desde la escuela a la transformación social, desarrollando en los estudiantes no solo las habilidades del pensamiento, sino también su personalidad en torno a los valores sociales, la creatividad, la autonomía, la afectividad, la participación colectiva y la proyección del cambio social. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el maestro es un líder, un ser activo en el salón de clase, cuya enseñanza no es directiva. De modo que el maestro debe ser

4 Proyecto Educativo Institucional.

un experto que ayude a resolver problemas dentro y fuera del aula. “Un maestro reflexivo sobre su práctica pedagógica, de tal manera que proporcione conocimientos y valores para que los estudiantes mejoren el aspecto social” (PEI I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento, 2016, p. 37).

Por su parte, la Institución Educativa Manuela Beltrán se encuentra ubicada en la franja media de la zona nororiental, que corresponde a Manrique oriental, El Raizal, Santa Inés y San Blas. En el sector hay una combinación de calles pavimentadas y senderos en la parte más alta, además de un comercio activo con minimercados, tiendas, panaderías y vendedores informales, entre otros. Se cuenta con dos unidades intermedias ubicadas en San Blas y El Raizal, en las que se atiende mayormente a personas pertenecientes al SISBEN⁵. El sistema de transporte se encuentra integrado al metro, con un importante flujo de transporte público e informal; además, en el sector hay una estación de policía.

La mayoría de los estudiantes de la institución viven en el barrio Manrique y el resto en los barrios aledaños. Hay una población estudiantil aproximada de 1.510 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: sede San José, 415 estudiantes; sede principal, jornada de la mañana, 462 estudiantes; sede principal, jornada de la tarde, 492 estudiantes, y sede principal nocturna, 141 estudiantes.

En la institución prevalecen los estudiantes provenientes del estrato socioeconómico 2, seguidos por los de estrato 1 y 3, y un gran número de estudiantes son afrocolombianos, además de desplazados intraurbanos (en gran parte de las comunas 13 y 8, sin contar con aquellos que llegan de otras regiones). La residencia urbana más frecuente entre los estudiantes es del barrio Manrique oriental, La Honda, El Raizal, La Cruz y Versailles.

5 Sistema de selección de beneficiarios para programas sociales.

El nivel de educación de los padres se ubica en medio-bajo y bajo, y su participación en la actividad económica se da sobre todo en la economía informal, aunque otros son obreros y comerciantes. La institución educativa acoge a niños, niñas y adolescentes con discapacidad física, cognitiva, sensorial y con necesidades educativas especiales del sector, lo que le permite el reconocimiento en la comuna al ser una institución al servicio de la comunidad. Sin embargo, se presentan dificultades para atender las distintas necesidades por los bajos recursos humanos, la poca capacitación brindada a los docentes para atender a los estudiantes y la falta de una infraestructura adecuada.

Las familias de este sector, específicamente las de los estudiantes de la institución, pertenecen a la clase media, media baja y baja, en algunas ocasiones se encuentran estudiantes pertenecientes a estrato socioeconómico 0 y están ubicados en las laderas, en límites con el corregimiento de Santa Elena, la mayoría de zona urbana. El sector se caracteriza por asentamientos de familias denominadas “invasoras”, víctimas del desplazamiento forzoso rural, urbano e interbarrial; la mayoría de ellas se ubican en terrenos de alto riesgo no recuperable.

Este sector se ha visto envuelto por diversas formas de conflicto: milicias urbanas, sicariato y combos urbanos. Las condiciones de vida de muchos de los habitantes se consideran precarias, limitadas y con poca cobertura. La escolaridad está cubierta por el sistema público educativo en la franja media, pero en la franja alta se encuentra en un estado deficiente, por lo cual las familias optan por recorrer una mayor distancia para que los hijos puedan estudiar. El modelo pedagógico de la Institución Educativa Manuela Beltrán expresado en el PEI es el “sociocultural integrador”, que está orientado a la formación de estudiantes autónomos y críticos con un papel activo en la sociedad.

Conocer el contexto situacional, vinculante y relacional de las instituciones educativas del estudio implica ser conscientes de la urdimbre que se teje alrededor de la profesión de ser

maestro, de las responsabilidades (pero también de las oportunidades y posibilidades) de transformar vidas, pensamientos y sentimientos; asimismo, conocer los conceptos que dieron fundamento a la investigación que expone este libro le invita al lector situarse de una manera coherente frente a los hallazgos que se expondrán en capítulos posteriores.

Los conceptos de la investigación: desarrollos situados para lectores situados

Para llevar a cabo una mejor comprensión de la problematización que dio lugar a la investigación que expone este libro, se realiza a continuación una aproximación conceptual a las prácticas pedagógicas y a la convivencia escolar; esta aproximación y complementación dará elementos para hacer una reflexión sobre lo que se propone en este libro.

Prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica como práctica discursiva está atravesada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales (Zuluaga, 1999). La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas, pero también comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. Los procesos de institucionalización normalizan tanto la pedagogía como cualquier otro saber (Zuluaga, 1999). La práctica pedagógica es entendida como una noción metodológica que designa

[...] los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza [...]. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía [...]. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas [...]. Las caracte-

rísticas sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica [...]. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 196).

La práctica pedagógica, según Giroux (2003), citado en Ortega (2009, p. 29), se refiere a “formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo”. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad —historia, deseo, necesidades—, la experiencia y el conocimiento disciplinar, y los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos (Ortega, 2009, p. 29).

Una de las consideraciones de la práctica pedagógica entiendo a esta, en un sentido amplio, como “una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia—, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros” (Fierro *et al.*, 1999, citado en Ortega, 2009, p. 29).

Para Sacristán (1988), citado en Ortega (2009, p. 29), la práctica pedagógica es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Según Sacristán, una epistemología que pretenda dar cuenta de los maestros tiene que salirse de la perspectiva del positivismo. Propone, además, la articulación de tres componentes que se encuentran comprometidos en las actuaciones de los maestros: un componente dinámico compuesto por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas y que delimita las acciones que se realizan, y un componente práctico

compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer: “[...] la práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento” (1998, p. 33, citado en Ortega, 2009, p. 29).

La práctica pedagógica, implícita o explícitamente, se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del proceso educativo; asimismo, en ella se expresa —de modo consciente o inconsciente— una concepción de los sujetos, del conocimiento y de las formas de socializarlo (Ortega, 2009). Por lo tanto, el concepto de “práctica pedagógica” se soporta en el campo de la educación y en el saber que lo estudia teóricamente: la pedagogía... esta no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 10). Para Zuluaga, la pedagogía “es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (1999, p. 11). La pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma, la pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar (Zuluaga, 1999).

Desde la pedagogía crítica, McLaren afirma que la pedagogía se refiere a

[I]a integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular; las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos.

Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política (2005, p. 257).

La pedagogía “no debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado. En este sentido, la pedagogía no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas” (Ortega, 2009, p. 28). Por lo tanto, la pedagogía consiste en una práctica potencialmente política y ética porque constituye una acción responsable; a través de ella respondemos no solo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos al cargar con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, citado en Ortega, 2009). En esa medida, “la pedagogía nos exige pensarnos en situación; por ello, es una práctica históricamente dada porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar en la incertidumbre que tanto tememos” (Ortega, 2009, p. 28).

Respecto a la educación, Benner (1995, 1996), citado por Runge y Muñoz (2012), la considera “una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad). En ese sentido —siguiendo a Schleiermacher (2000)—, la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía” (p. 77). Durkheim (2000, p. 43), por su parte, citado por Runge y Muñoz (2012, p. 77), dice:

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad [...]. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales [...]. Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social.

A menudo se han confundido los términos “educación” y “pedagogía”, que, sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados. La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y educadores. La pedagogía consiste no en actos, sino en teorías (formas de concebir la educación y no maneras de llevarla a cabo). De allí, pues, que la educación sea la materia de la pedagogía (esta es una determinada forma de pensar los elementos de la educación) (Durkheim, 2000, p. 73, citado por Runge y Muñoz, 2012, p. 77).

En síntesis, es necesario que todo maestro y profesional de la educación tenga una claridad conceptual sobre la diferencia existente entre la educación y la pedagogía: aunque estas comparten objetos e intereses de estudio, se diferencian en cuanto a que la pedagogía es una reflexión teórica intencional sobre los procesos educativos, mientras que la educación se remite a todas las acciones que realizan los actores sociales sobre las generaciones presentes y venideras (familia, escuela y medios de comunicación, entre otros).

Convivencia escolar

Se entiende por “convivencia escolar” las diversas formas de interacción entre el tejido de la comunidad educativa de cada institución. Las convivencias se constituyen desde unos suje-

tos específicos con sus roles y características, desde intereses o vínculos que están en juego como puentes en las relaciones y en un contexto espaciotemporal donde tienen lugar las interacciones (Ruiz, 2001, citado en Instituto Popular de Capacitación, 2003). Las convivencias coexisten con los conflictos en tanto ambos están implicados en las relaciones sociales de las personas, ya sea desde la necesidad de coexistencia con el otro o desde las disputas y contradicciones que implica vivir en sociedad al restringirse los deseos propios (Instituto Popular de Capacitación, 2003, p. 32).

Igualmente, la convivencia escolar es la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un ámbito de respeto mutuo y solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa en la comunidad educativa. Tiene un enfoque formativo porque se trata de un aprendizaje determinado en los objetivos fundamentales y en una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. “Con la convivencia escolar se enseña y se aprende, y se expresa en varios espacios formativos: el aula, las salidas pedagógicas, los talleres, los actos ceremoniales, la biblioteca” (Gómez, 2013, p. 18).

Desde un enfoque formativo, la convivencia escolar “contiene una dimensión preventiva expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten formar individuos capaces de tomar decisiones con autonomía y responsabilidad y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran la sana convivencia” (Gómez, 2013, p. 19). El manual de convivencia o reglamento escolar, por lo tanto, debe constituirse en un instrumento de gestión de carácter formativo que promueva el desarrollo personal y social del universo estudiantil, incluyendo también a los demás miembros de la comunidad educativa. En todas las instituciones educativas el manual de convivencia fija las pautas o reglas de juego para regular la convivencia de sus miembros, pautas que incluyen unas normas. La Ley General de Educación, en sus artículos 73 y 87, y el Decreto 1860 de 1994, en su artículo 17, tratan la obligatoriedad por parte de los establecimientos educativos

de adoptar su manual de convivencia o reglamento escolar (Gómez, 2013).

Por lo tanto, el constructo “convivencia escolar” alude a la vida en común y a las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y “es considerado uno de los indicadores más precisos de la calidad de los contextos educativos” (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016, citados en Gómez-Ortiz, Romera y Ortega, 2017, p. 28).

La convivencia escolar también es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos —el alumnado, el profesorado y las familias— poseen sobre ella, lo que da “forma a diferentes creencias, actitudes y valores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (García-Raga y López-Martín, 2009; Godás *et al.*, 2008; Viguer y Solé, 2011, citados en Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016, p. 80). Adicionalmente, una institución educativa no se encuentra aislada, sino que depende de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas (Córdoba-Alcaide *et al.*, 2016, citados en Córdoba *et al.*, 2016). En el origen del concepto “convivencia escolar” se encuentra el de “clima social escolar” (*social school climate*); Haynes, Emmons y Ben-Avie definen el clima social escolar como “la calidad y la coherencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños” (1997, p. 322, citados en Córdoba *et al.*, 2016, p. 80).

Las relaciones que se establecen entre todas las personas que integran el contexto escolar determinan una gran parte de la convivencia escolar. Cuando esta dinámica relacional adquiere elementos positivos o negativos, el resto de elementos que la componen se ven afectados. Una convivencia escolar satisfactoria supone la aceptación democrática y el consenso de normas y establecer canales para que, si no se respetan dichas normas y surgen conductas indisciplinadas, la persona concreta sufra una consecuencia (Murillo *et al.*, 2016; Ochoa-

-Cervantes y Díez-Martínez, 2013, citados en Córdoba *et al.*, 2016, p. 81).

Con relación a la convivencia escolar, se habla de “violencia escolar”: aquellos episodios de hostilidad, agresión, maltrato y discriminación que genera el sistema educativo (y el sistema educativo lo conforman todos los agentes que participan de la escuela en tanto organización) (Osorio, 2006). La violencia escolar se ha transformado, como noción, en una construcción social; es un concepto construido a partir de una realidad cotidiana violenta. Esta construcción social muestra, en su formulación, un alto nivel de responsabilidad en la sociedad, que es la que construye esta noción. Violencia escolar no es solo lo que ocurre en las aulas: la violencia que aparece allí es producto de la irrupción de la violencia social en las escuelas (Osorio, 2006, p. 79).

Igualmente, Cuervo (2014) afirma que

la violencia puede ser directa o indirecta, directa en el sentido de que exista un agente que actúe en el acto de la intervención, toda vez que pudiera en algún caso existir un agente definido y personal que ejecute el acto violento, y en el cual estaríamos frente a la violencia indirecta; y ambas nociones: violencia directa o violencia indirecta, estriban en la presencia [sic] o no presencia de alguien que ejecute el acto violento, y para el caso de la directa tendrá que ser plenamente identificado el agente o el actor que la realiza; en caso contrario, cuando dicho agente no es identificable fácilmente, se dice que es violencia indirecta, en tanto que no hay un alguien con la intención de causarla (p. 114).

Otro elemento presente en la convivencia es la disrupción. Para Moreno (2006), esta se refiere al comportamiento, del estudiante o del grupo, que pretende romper el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que, implícita o explícitamente, plantea que este proceso de enseñanza-aprendizaje no llegue a establecerse. Se puede definir la disrupción, entonces,

como una conducta individual o colectiva que va contra la tarea educativa; conducta que los profesores interpretan como indisciplina, pero cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigida contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas conductas disruptivas entorpecen el aprendizaje y hacen que este proceso resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el ambiente de clase y suelen trabar las relaciones en el aula, provocando conflictos entre los estudiantes y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores y alumnos.

Así, la disrupción, es decir, las acciones que aparecen en el día a día del aula y que originan interrupciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que merman la capacidad del alumnado para seguir adecuadamente el currículo, son una de las principales fuentes de conflictividad (Ramírez y Justicia, 2006; Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007, citado en Córdoba *et al.*, 2016; Consejo Escolar de Andalucía, 2009; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).

Tratar el conflicto en la escuela es fundamental, dado que los seres humanos somos sujetos de conflicto por naturaleza y este permite la existencia social así como el desarrollo de habilidades individuales y colectivas. Para Jares (1991), por ejemplo, el conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o [los] grupos sociales buscan o perciben metas y afirman valores opuestos, o tiene intereses divergentes” (p. 108). En este sentido, la forma como se tramitan los conflictos en el aula ayuda a mejorar el clima dentro de ella.

Por su parte, Suares (1996) define el conflicto como “un proceso interaccional que nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse y desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanecer estacionario, que se co-construye recíprocamente entre dos y más partes, entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en los cuales predominan las interacciones antagónicas sobre las cooperativas, llegando en ocasiones a la agresión mutua” (pp. 78-79).

En la convivencia escolar se presentan los conflictos escolares y estos se asumen como “las diversas situaciones de confrontación o disputa entre individuos y colectivos de la comunidad educativa, generados por problemas de intereses, valores o recursos y que pueden expresarse de múltiples maneras, entre ellas la violenta, dependiendo de las posiciones de las partes implicadas y las condiciones generales que rodean la situación” (Instituto Popular de Capacitación, 2003, p. 33).

La convivencia está permeada por el conflicto social, definido como una “situación en la cual los participantes persiguen metas diferentes, defienden valores contrarios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultánea y competitivamente una misma tarea” (Touzard, 1981, citado por Gómez, 2013, p. 31). Existen tres versiones del conflicto social: para la psicología, es consecuencia de un conflicto motivacional personal y por ello se producen reacciones individuales ante él; la sociología defiende una mirada diferente, al juzgar las estructuras y entidades sociales como causantes de los conflictos entre la persona y la sociedad o entre grupos sociales; y, finalmente, la psicología establece que es una consecuencia de los procesos de interacción entre variables individuales y el sistema social existente (Gómez, 2013). En el sistema escolar podríamos suponer que la forma usual de resolver un conflicto es la imposición de una decisión por una tercera persona ajena al conflicto, que en este caso podría ser un docente, el coordinador o el rector (Gómez, 2013).

Igualmente, un elemento inherente a la convivencia es la disciplina como observancia de las normas de una sociedad o un colectivo, y “en los establecimientos educativos la disciplina no ha de tener un sentido coactivo ni castrense, deberá consistir más bien en un conjunto de estrategias encaminadas a conformar un modelo de conducta tendente a la socialización y el aprendizaje” (Gómez, 2013, p. 19).

Capítulo 2.

Sobre los sentidos de las prácticas de los maestros: interrogantes en suspensión



El pensar sobre mi propia práctica y sobre la práctica de los otros me conducían, por haber sido un pensar crítico, profundamente curioso, a lecturas teóricas que iban explicando o confirmando el acierto o el error cometido en ella a través de la iluminación de la práctica analizada.
Freire (2006, p. 101).

La noción de “práctica pedagógica” o sobre el no saber sabido del maestro

En este apartado se identifica cómo algunos maestros conciben qué es “práctica pedagógica”. Lo primero que se resalta es que muchos de los maestros entrevistados cuestionan qué es una práctica pedagógica —como si no lo supieran al momento de preguntárselos— e incluso se muestran dudosos al momento de diferenciar sus prácticas pedagógicas de simples actividades. En este sentido, asalta a los investigadores una primera pregunta orientadora: ¿cómo identificar las prácticas pedagógicas del maestro que favorecen o dificultan la convivencia en el aula, si el propio maestro aparentemente “desconoce” de qué se trata el concepto de prácticas pedagógicas? Vale aclarar aquí, en torno a la pregunta anterior, tres premisas que la investigación permitió comprender:

1. Hay un no saber aparente del maestro sobre el concepto, pero hay un saber práctico sobre el mismo.
2. Existen tantas concepciones de “práctica pedagógica” como maestros hay en el oficio de enseñar; sin embargo, dos ideas se repiten de forma consistente: primero, toda actividad que se realiza en el aula es una práctica pedagógica; segundo, parece que la reflexión en torno a las

prácticas pedagógicas propias es más bien escasa, asunto que va en contra de lo pensado por los investigadores, ya que se supone que al maestro se le invita a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas en varios espacios y con múltiples intenciones.

3. No parece existir una consciencia plena⁶ del maestro relacionada con el vínculo entre sus prácticas pedagógicas y la convivencia de los estudiantes en el aula; emerge en los entrevistados una suerte de fractura entre lo que se hace y las consecuencias que dichas acciones pueden llegar a tener, por ejemplo, en la convivencia en el aula.

Al querer clarificar el concepto de práctica pedagógica entre los maestros entrevistados, se encuentran, pues, definiciones y sentidos más bien difusos. Es posible, a partir de las respuestas orientadas al no saber, inferir al menos tres cosas:

1. Hay un no saber que sí sabe: el maestro sabe que no sabe cuando es interrogado por un tercero. ¿Quizá le teme a la evaluación repentina que puede implicar la pregunta?
2. El responder con otra pregunta puede denotar, además de lo anterior, cierta inseguridad, no ante la pregunta, sino ante la respuesta, ya que dicha pregunta implica apuntar directamente al corazón de su oficio, decretado como tal desde inicios del siglo XIX.
3. Hay una “falsa respuesta” no en el sentido de la ausencia de veracidad, sino en el sentido de una reafirmación de la fachada del maestro que no sabe sobre lo que hace, aunque lo hace a diario. Entonces, ¿qué es lo que hace? ¿Y cómo lo hace si no sabe lo que hace?

Este aparente juego de palabras permite afirmar que, lejos de no saber, el maestro sabe; lo que le falta, quizás, es tiempo para asentar reflexivamente lo que sabe mientras lo hace y mientras crea y construye a diario su práctica pedagógica. La

⁶ Se alude aquí, con la expresión “consciencia plena”, a la información de primera mano que el sujeto puede tener en su haber cognitivo o emocional.

otra postura, la de creer que realmente el maestro no sabe sobre su práctica pedagógica, dejaría petrificado a un oficio que, de antaño, tiene retos (el principal es deconstruirse a sí mismo mientras la misma educación se deconstruye).

Hay varios sentidos que aparecen en la categoría de “prácticas pedagógicas”. Así, se comprende la práctica pedagógica como vinculada a todas las acciones que se realizan en la institución educativa de manera cotidiana y que constituyen su trabajo a partir de la relación con otros (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia). Las prácticas pedagógicas son todas aquellas acciones que un educador realiza en el transcurso de la jornada, siempre buscando la formación integral de cada uno de sus estudiantes (el objetivo tiene que ser que a través de cada una de esas prácticas se fortalezca la convivencia en el grupo, porque si hay una buena convivencia hay un buen ambiente escolar).

Esto hace pensar en la función docente del maestro, que no es simple y rebasa la responsabilidad que estatutariamente se le ha dado en Colombia. No se discrimina aquí al docente⁷ según el decreto al que pertenezca, sino que al parecer el solo hecho de ser docente le adjudica ciertas responsabilidades fundamentales. Es claro, para los investigadores, que en el Decreto 2277 de 1979 la función docente no se especifica como tal, sino que la profesión docente se entiende en estos términos:

Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de

⁷ La muestra de los docentes está conformada por dos docentes pertenecientes al Decreto 2277 de 1979 y por cinco docentes del Decreto 1278 de 2002. Esta aclaración se hace para mostrar la importancia de la función docente en el ejercicio de la enseñanza.

supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación del educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo (Decreto 2277 de 1979, artículo 2).

La profesión docente descrita en el Decreto deja entrever los matices de los significados que para los maestros entrevistados tiene la práctica pedagógica. El Decreto 1278 de 2002, por su parte, determina claramente la función docente:

[...] es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes (Decreto 1278 de 2002, artículo 4, p. 1).

La definición e identificación de la función en este Decreto es explícita y abarca disímiles actividades y roles que en algunos entrevistados logran emerger a propósito de su práctica pedagógica: “[...] y este manejo de los estudiantes, que son

bien difíciles, se suma a todo lo que tenemos que hacer como docentes según la misma ley que nos rige, que además de dar clase, planear y evaluar, hay que atender a padres de familia, sumado a todo lo que el rector me pone a hacer con actos cívicos y proyectos” (D2 MB).

Es importante aclarar que se traen a colación ambos decretos no para recalcar las diferencias ya bien sabidas, sino para problematizar el asunto de la falta de claridad y el aparente no saber de los maestros entrevistados con relación al concepto de “prácticas pedagógicas”. Una cosa es cierta: los maestros saben qué deben hacer, pero quizás por la polisemia del concepto “prácticas pedagógicas” (Latorre, 2009) no asocian, en la vida cotidiana, sus prácticas con tal concepto. Dos preguntas se formulan a propósito de lo dicho hasta aquí: 1. ¿Las prácticas pedagógicas se relacionan solo con el hacer del maestro? 2. ¿Son asimilables los conceptos “profesión docente” (Decreto 2277) y “función docente” (Decreto 1278) con la categoría de “prácticas pedagógicas” que se trabaja en esta investigación?

El segundo sentido que emerge en las entrevistas realizadas⁸ está vinculado con los contextos, las situaciones y los espacios donde la práctica pedagógica puede ser realizada por el maestro (no solo en las aulas de clases e inclusive por fuera de la institución educativa). Este segundo sentido recuerda a Campo (2000), para quien

[...] las prácticas del docente se refieren al conjunto de acciones que —consciente o inconscientemente— el profesor lleva a cabo al enseñar con el propósito de posibilitar el proceso de aprendizaje. Son las que ejerce el maestro para poner en escena la acción educativa que se da en y desde el “aula de clase”, entendida en sentido metafórico, no como un lugar arquitectónico (p. 17).

8 Recordar aquí que el primer sentido es “vinculada a todas las acciones que se realizan en la institución educativa” (ver líneas anteriores).

El aula, entonces, entendida en sentido metafórico, puede ser cualquier espacio, momento, circunstancia o situación en la vida escolar, en la escuela misma. Esta propuesta expandida de “aula” tiene al menos tres consecuencias:

1. La inmediata expansión del concepto de “prácticas pedagógicas. ¿Este se sigue circunscribiendo solo al ámbito de la institución educativa como clásicamente se había entendido? (Zuluaga, 1999).
2. A partir de lo anterior, se sigue el interrogante sobre las necesarias diferenciaciones con otros conceptos como “práctica educativa” y “práctica docente”. ¿Usarlos como sinónimos solo trae consecuencias semánticas? ¿Es necesaria la diferenciación?
3. El interrogante por el maestro: ¿quién es entonces ese que enseña, pero, además, hace mucho más? Se trata de una pregunta ontológica.
- 4.

Estas tres consecuencias con sus respectivos interrogantes suscitan el inicio de un nuevo apartado. En él, conceptos canónicos y tradicionales —por no decir “inamovibles”— se exponen a controversia y resignificación: nos referimos a conceptos como “maestro”, “aula” y “prácticas pedagógicas”.

De lo inamovible a lo impermanente vital: la resignificación de lo canónico

Los interrogantes que se enunciaron antes permiten realizar una serie de reflexiones. En primer lugar, tratando de responder al concepto tradicional de “prácticas pedagógicas”, es posible afirmar que el grupo de la historia de la práctica pedagógica lo concibe “no solo como el quehacer empírico del maestro en el día a día, sino como el conjunto de relaciones de saber y poder que inscriben los gestos del enseñar en cierta organización social de los saberes y de la cultura” (Saldarriaga, 2006, p. 55). Al pensar esas prácticas pedagógicas como relaciones de saber y poder que se inscriben en la cultura, se puede hablar de un concepto ampliado al ámbito educativo y no solo a la institución, en tanto las instituciones

educativas restringen el margen de acción del maestro, pero su encargo ético le insta responsabilidades que van más allá de los muros de la escuela: responsabilidades subjetivas consigo y con aquellos a quienes enseña. ¿Se puede entender esta afirmación como una generalización desvinculada del ya agobiante quehacer del maestro? Esta investigación, lejos de perpetuar la imagen del maestro sufrido y doliente que lleva cargas en lugar de encargos éticos, apuesta por continuar reflexionando en torno a la comprensión del sujeto maestro en el presente siglo: ¿será que aún se arrastra el lastre de la identificación del maestro con un apóstol, un funcionario, un sujeto controlado y mendigo de su salario? (Álvarez, 1991). Álvarez dice:

Ciertas condiciones propias de la cultura le asignan al maestro un conjunto de responsabilidades que lo hacen Apóstol y Funcionario [...]. El Maestro, antes que nada, es un sujeto controlado, vigilado y observado por quienes le encargan aquella misión apostólica. Dicha misión, como ya se dijo, proviene de las condiciones de saber en las que tiene su gestación la escuela. Pero la escuela necesita de un sujeto que encarne esa misión. En una segunda instancia, pues, el maestro aparece como objeto del control de quienes portan aquel propósito moralizador y civilizador. [El maestro como] un mendigo de su salario [...]. Es decir que su salario es la única rueda suelta de toda esta máquina de propósitos, principios, controles e invenciones. [...]. El maestro existe en el marco de estas tres condiciones: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria. Tres condiciones históricas que le dan la vida a través de la escuela (1991, pp. 7-13).

Se deja abierta la discusión en torno a la existencia del sujeto maestro, no ya en el siglo XIX, sino en el XXI, advirtiendo, en todo caso, que no necesariamente el avance de más de un siglo asegura la transformación radical y completa de ese sujeto que quizás hoy, aunque existe en el marco de condiciones distintas, comparte algunas características con el otrora maestro del siglo XIX.

Ahora bien, retomando la discusión en torno a las prácticas pedagógicas como relaciones de saber y poder que se inscriben en el ámbito educativo, se hace referencia a este en un sentido amplio del término, pues se comprende que todos los actos educativos se pueden dar en espacios no necesariamente escolares, lo que trae un cambio en el concepto de “prácticas pedagógicas”. Quien realiza estas prácticas es ese sujeto maestro que reflexiona sobre ellas: “[...] el saber pedagógico (o la pedagogía, que es lo mismo) reflexiona acerca del contexto sociohistórico y, por ende, de los retos y los problemas de la educación que se brinda en una sociedad concreta. Es un saber que nos permite racionalizar el mundo de la vida, los sistemas sociales, las prácticas y los procesos educativos” (Franco, 2010, p. 152).

Frente a esta concepción ampliada de prácticas pedagógicas, el concepto canónico de “maestro” se pone en discusión y resignificación; así, se puede pensar “la posibilidad de lo que hoy llaman ‘empoderamiento’ del maestro como sujeto de saber, [como una manera] de entablar combates por la reconfiguración del estatuto intelectual del maestro” (Saldarriaga, 2006, p. 55). Se trata de un maestro que ante todo se piensa como intelectual, cuya labor trasciende lo instrumental de las estrategias y metodologías didácticas (una labor pedagógica reflexiva sobre el proceso de formación de los estudiantes). El hecho de pensar al maestro como intelectual de la pedagogía y la investigación hace de la pedagogía un saber que va más allá de su existencia instrumental o metodológica; el maestro se concibe como un profesional e intelectual, un productor del saber que enseña y no un reproductor del currículo ni del libro de texto (Stenhouse, 2003).

Una concepción expandida del sujeto maestro, coherente con la expansión de la comprensión de las prácticas pedagógicas, incluiría lo que McKernan (1990) llama “profesional ampliado”:

Una premisa importante [...] es que el profesor tiene oportunidades, que a menudo no son apreciadas, de realizar investigación-acción y de comenzar a basarse

en su propio conocimiento pedagógico-práctico y establecer una sólida teoría del currículum que se fundamente en la escuela. En el núcleo de esta tesis está la idea de crear una asociación que vincule a los profesores con la investigación en una nueva concepción de la profesión, de manera que se encuentre algún alivio para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. La creación de este nuevo profesionalismo ampliado requerirá el predominio de una nueva ética o actitud de trabajo que trate las ideas como ideas, es decir, como corazonadas que vale la pena poner a prueba. No hay nada malo en las prácticas y propuestas educativas innovadoras — por ejemplo, un currículum esencial, la enseñanza individualizada, etc.— si se tratan como ideas valiosas y no como una morada celestial (p. 5).

De ahí, pues, la insistencia en la urgente necesidad de replantear una vez más lo que se entiende por sujeto maestro y todo lo que él entraña exige que el mismo sujeto maestro transforme sus prácticas pedagógicas y, por lo tanto, exista en él ese proceso de transformación. Desde la década de los ochenta, gracias a la lucha del Movimiento Pedagógico, se buscó establecer la condición de maestro como un actor fundamental en el proceso educativo y social del país; quienes participaron en él definían al maestro como “[...] un trabajador de la educación, un selector del saber y su significación, un organizador de procesos didácticos, un estructurador, guía y un facilitador del aprendizaje, un hombre público, trabajador de la cultura, un pedagogo, un líder social comunitario, un profesional de la educación, un luchador por sus derechos laborales y salariales” (Fecode, 1984, p. 43).

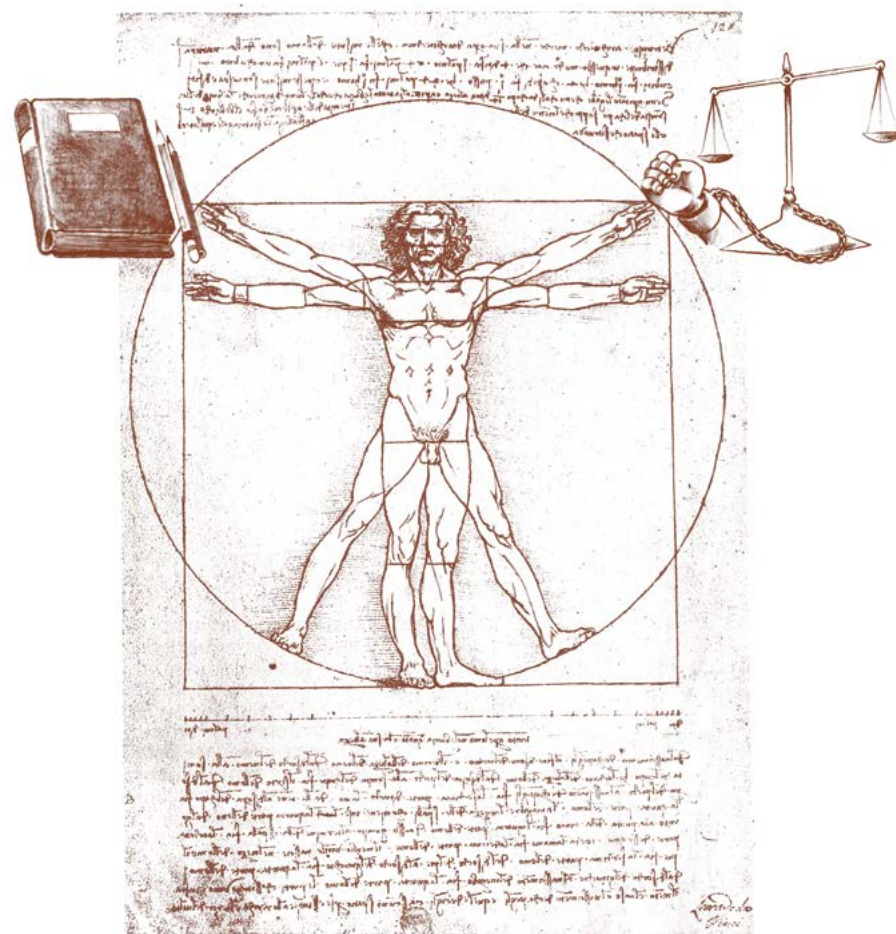
De igual forma, se planteó que el maestro era un investigador, un sujeto del saber pedagógico, un actor social, un luchador popular, un formador y líder cultural de su pueblo, un sujeto educativo y político con vocación de cambio y compromiso social y cultural, un sujeto de la política, un hombre público, un intelectual de la educación. Tezzanos (1984) dijo: “un maestro debe ser ese hombre culto del que habla Gramsci,

ese ‘intelectual orgánico’ que juega un papel fundamental en la dirección política y cultural de la comunidad en la que concretiza su praxis social” (p. 20). En esta medida, el maestro también debería tener una ética profesional y, de este modo, ser un ciudadano con relación al saber y la cultura, un productor de saber que reflexiona sobre su práctica y la convierte en experiencia, un trabajador cultural que está obligado a contribuir a la liberación de la nación y desarrollar en el estudiante un espíritu creador, investigativo y crítico.

Ahora bien, al abordar el concepto canónico de “aula” se debe tener en cuenta qué concepción se tiene de ella: si se limita a ese microespacio donde están los estudiantes con un maestro en un lugar rodeado por cuatro paredes y un tablero, y donde se presenta un modo particular de relación social entre el maestro y los estudiantes —mediada de manera típica por el discurso—, o si se hace referencia a todo el espacio de la institución más allá del salón de clase, inclusive los espacios de formación por fuera de las instituciones educativas tales como museos, parques temáticos, espacios arquitectónicos de la ciudad y espacios virtuales donde se desarrollan acciones educativas y formativas, entre otros. En este sentido, se habla de un aula extendida/expandida/ampliada en los siguientes términos: “Hay que ampliar la concepción de aula de clase. Entenderla como cualquier espacio formativo en el cual acontece la relación pedagógica. De esta forma, podremos asimilar los nuevos desarrollos de las tecnologías de la información y podremos incorporar a la formación espacios que tradicionalmente se han considerado como ‘extracurriculares’ o fuera de nuestro alcance formador” (Franco, 2010, p. 156).

Capítulo 3.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros: una taxonomía subjetiva de la enseñanza



A continuación, presentamos una serie de prácticas pedagógicas que los maestros realizan en las aulas de clase; algunas están enfocadas a desarrollar los aprendizajes de los estudiantes desde diversas estrategias didácticas y metodológicas, mientras que otras están más en función de generar unas conductas y/o patrones de comportamiento por parte de los estudiantes. Estas últimas utilizan, por lo general, normas al interior de las aulas que pueden vincularse con prácticas de autoridad o autoritarismo para lograr los objetivos planteados por los docentes.

Los hallazgos presentados aquí ponen de manifiesto la presencia de prácticas emocionales y afectivas que los maestros usan de manera no consciente en su quehacer diario; dichas prácticas emergen en el discurso de los entrevistados de manera tímida y han sido interpretadas por los investigadores como parte de un engranaje emocional y afectivo que los maestros construyen en el diario vivir de su profesión.

Primera clasificación. Prácticas centradas en la didáctica y la metodología

En las entrevistas realizadas se interpreta de manera implícita que algunos maestros identifican las prácticas pedagógicas desde lo didáctico y lo metodológico; esta primera clasificación permite entender la práctica pedagógica limitada específicamente a la descripción de las acciones que realiza el maestro en el aula de clase para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Así, se encuentran prácticas pedagógicas que se pueden subclasificar de acuerdo con la orientación del docente:

1. El maestro se centra principalmente en la parte académica de su área, potenciando los aprendizajes requeridos con el fin último del aprendizaje instrumental de los estudiantes.
2. Desarrollo de una clase magistral centrada en los recursos didácticos que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3. El maestro aplica algunas metodologías para dinamizar sus prácticas pedagógicas, como la escucha y la escritura en el aula, como parte del instrumental de enseñanza y aprendizaje.

Según se aprecia, estas tres formas de las prácticas pedagógicas centradas en la didáctica y la metodología pueden inferirse como instrumentales, siempre necesarias, entendidas como lo básico, pero con necesidad de ser trascendidas para lograr aprendizajes y formas de enseñanza que apunten no solo al hacer y al saber, sino también al ser. Estas tres formas, además, denotan un interés continuado de los maestros por los aspectos didácticos de su área, es decir, saber cómo enseñar lo que sabe continúa siendo una de las preocupaciones principales del maestro.

En este sentido, parece que tener una concepción instrumental de la práctica pedagógica indica hablar de la didáctica, de esa acción empírica y práctica que el maestro lleva a cabo en el aula al trabajar los contenidos científicos de las distintas áreas. La didáctica hace posible la comunicabilidad de una ciencia y, como intención, tiene estrecha relación con el aprendizaje de los estudiantes, ya que “opera la transformación de los saberes sabios y los saberes sociales en objetos de enseñanza, se sitúa en la fase inicial del proceso de enseñanza propiamente dicho” (Halté, 1988, p. 13, citado en Gómez y Alzate, 2010, p. 39); es decir, la didáctica posibilita que el maestro transforme esos contenidos científicos en una transposición didáctica en la cual esos objetos pasan a ser objetos de enseñanza en las distintas áreas.

Por lo tanto, el maestro debe saber que, de acuerdo con los estándares básicos de cada competencia, debe seleccionar unos contenidos/temas pertinentes de cada área, ya que el tiempo es limitado (no solo por los minutos, sino también por la cantidad de proyectos adscritos a cada área); de ahí que el maestro deba tener sentido común a la hora de abordar la enseñanza y deba tener clara cuál es la intención de toda acción didáctica que lleva a cabo en el aula.

La didáctica es fundamental en relación con una enseñanza que tenga en cuenta al estudiante como actor fundamental en el proceso didáctico —donde los temas, los contenidos y las competencias tengan además relación con esa realidad cercana—, debido a que los estudiantes no aprenden igual (el aprendizaje depende en gran medida de factores como la edad, los ritmos de aprendizaje y el estadio del desarrollo cognitivo en que se encuentran los estudiantes). Un maestro ha de tener claro que debe adaptar su enseñanza según los factores mencionados, sin perder de vista que en el aula regular hay estudiantes con necesidades educativas especiales, con los cuales el maestro debe trabajar al mismo tiempo que con los demás estudiantes, y lo debe hacer según las exigencias del Ministerio de Educación Nacional⁹ (a pesar de que la mayoría de las veces está poco capacitado al respecto o incluso no tiene ningún tipo de capacitación).

Ahora bien, una cosa es que el maestro tenga en cuenta los factores anteriormente mencionados a la hora de llevar a cabo la clase y otra es que esté preparado o formado para ello. Incluso si el maestro tiene voluntad, se encuentra limitado frente al manejo de la población con discapacidades de aprendizaje o con trastornos de diversa índole, ya que la mayoría de docentes se han profesionalizado en una licenciatura de educación básica en un área y no en la atención de las necesidades educativas especiales de una población con discapacidad.

9 No solo visto como exigencia del MEN, sino también como exigencia social de cambio y transformación hacia una sociedad más justa y equitativa.

Frente a esta cuestión, cada vez es mayor el interés del Estado por la inclusión en la escuela de esta población, en algo conocido como “educación inclusiva”, y en este sentido el Ministerio de Educación, en 2017, expidió el más reciente decreto sobre el tema, el 1421 de 2017, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Según el decreto, será obligatorio que cualquier colegio reciba niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva, la cual conlleva que las instituciones tengan que desarrollar un proceso de educación en que se reconoce, valora y se da una respuesta pertinente a la diversidad de estudiantes.

Este aspecto representa un desafío para el maestro, sus prácticas pedagógicas y la escuela, por cuanto se debe adecuar el currículo, las estrategias didácticas y hasta modificar la infraestructura y planta física. La reflexión precedente lleva a considerar una pregunta fundamental para el maestro con relación a sus prácticas pedagógicas: ¿existen aspectos más importantes que otros en dichas prácticas?

Sin duda, centrarse en lo estrictamente académico parece ser un fin y hasta un ideal, pero la realidad escolar cotidiana muestra que la educación —y más la educación básica y media— está atravesada por muchos factores que influyen en el estudiante y en el contexto escolar; de ahí que centrarse exclusivamente en el aspecto académico pueda dejar incompleta la formación en los estudiantes y que se pueda juzgar como precaria la forma de enseñar de los maestros.

1. Los maestros y el propio sistema educativo deben tener en cuenta, pues, varios factores que inciden en el entorno escolar y que poco a poco, se acepten o no, van dejando huella en los sujetos de la escuela; estos factores son tan importantes como lo académico y en realidad pueden favorecerlo o dificultarlo:
2. El medio social adverso: la realidad social en la que se sitúan muchas de las instituciones educativas oficiales es compleja y estas afrontan problemas de pobreza,

desigualdad social, desempleo, violencia y delincuencia. Estos factores hacen que muchos estudiantes no desarrollen sus potencialidades académicas, ya que estos problemas los afectan directamente; el resultado es bajo rendimiento académico, problemas de convivencia, falta de motivación hacia el estudio (este no es visto como un proyecto de vida), repitencia de año y deserción escolar. Muchos abandonan las escuelas por tener que trabajar, por problemas familiares o por seguir los caminos de la delincuencia, la cual, en el corto plazo, satisface las necesidades materiales inmediatas.

3. La crisis de la familia: muchas familias en la actualidad están fragmentadas (falta uno de los padres) y otras veces, por las necesidades económicas, los padres deben trabajar todo el día, por lo que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo solos. La familia es el núcleo primario de la sociedad donde se aprenden los primeros valores sociales; es ese espacio que brinda a cada niño y joven un acompañamiento constante basado en la enseñanza de principios por medio del ejemplo, el afecto y el amor; al fallar esa educación primaria en el hogar, la escuela recibe niños con grandes falencias afectivas
4. Las políticas del Estado: parece que el Estado colombiano equipara la cobertura educativa con la calidad de la educación, pensando que a más cupos mayor calidad educativa; sin embargo, esta regla no siempre implica calidad. Los colegios con amplia cobertura de estudiantes que están situados o inmersos en un medio social donde las condiciones socioeconómicas no son favorables no siempre alcanzan altos niveles de calidad. A esto se le suma el hacinamiento en las aulas, donde el elevado número de estudiantes por salón dificulta los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, existe presión sobre las instituciones para que haya una promoción automática de los estudiantes, aun cuando estos no logren ni siquiera los saberes básicos.

De modo que la tan anhelada calidad de la educación es un tema holístico y complejo que incluye

la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por tanto, incluye la calidad de los insumos materiales y financieros; la de los agentes involucrados; la de los procesos que ocurren día a día; la de los ambientes en los que ocurren esos procesos; y la de los productos del sistema, medidas de múltiples maneras y no solo por indicadores de rendimiento académico (Vasco, 1996, p. 84, citado en Olarte y Balbin, 2015, p. 36).

4. Los docentes: persisten algunos docentes que tienen prácticas muy apegadas al modelo de enseñanza tradicional de corte memorístico, con poca preparación didáctica o metodológica y poco interés en el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes abandonen esa zona de comodidad y exploren nuevas metodologías y estrategias didácticas que favorezcan la comprensión, haciendo que los estudiantes construyan un conocimiento más significativo.
5. Las instituciones educativas: a la situación del medio social adverso y de estudiantes con problemáticas de diversa índole se suma el hecho de que hay instituciones con poca o nula dotación en recursos y medios didácticos, libros y recursos tecnológicos que posibiliten utilizar diversas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como puede inferirse, una visión de las prácticas pedagógicas solo centrada en lo académico no logra dar respuesta a los interrogantes que plantea el contexto (la mayoría de las veces no son académicos, sino vitales); la pregunta sería: ¿cómo vincular lo académico con lo vital? Si lo académico es fundamental en la escuela, entonces a lo vital (la vida cotidiana de cada sujeto, el afecto, la familia, el contexto), ¿cuál adjetivo le compete? No es la escuela la familia; no es la familia la escuela, pero ¡sí que se necesitan la una a la otra para conseguir sujetos liberados de sí mismos, del sistema, hasta de la propia institucionalidad!

Lo dicho hasta aquí lleva a considerar que en las prácticas pedagógicas se presentan dificultades variadas que incluyen, como ya se anotó antes, factores contextuales, familiares, institucionales y, además, metodológicos y didácticos que hacen que no se logren los objetivos y resultados esperados. Tales dificultades pueden estar vinculadas a múltiples causas; se mencionan a continuación dos que fueron las más recurrentes en los entrevistados:

1. La inadecuada planeación de un proceso didáctico: aquí el maestro entrevistado es autocrítico en cuanto reconoce que puede estar fallando en la planeación de un proceso didáctico de aula, planeación que es fundamental a la hora de abordar los contenidos de una clase. Generalmente, entre los maestros existe la creencia de que si hay una buena planeación todo saldrá bien en la clase y que esto llevará a que se logre ese objetivo de clase; además, se cree que una buena planeación permitirá que haya un grupo ordenado y controlado. No obstante, hay situaciones donde por más que la clase esté muy bien planeada no se logra el objetivo propuesto.
2. Situaciones que alteran la convivencia en el aula: surgen de improviso en el aula de clase (peleas, agresiones, comportamientos disruptivos), afectan la dinámica del aprendizaje y hacen que el docente cambie o modifique lo planeado, y en esta situación el maestro debe recurrir a un “plan B” e, incluso, si los problemas de convivencia son serios, parar la clase y hacer un alto para reflexionar con sus estudiantes sobre lo sucedido en ese momento.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí enmarca las prácticas pedagógicas centradas en la didáctica y la metodología que se viene describiendo en una serie de procedimientos o estrategias que se realizan a lo largo de la clase para llevar a cabo el proceso de la enseñanza, proceso en una clase magistral donde se desarrolla un tema con recursos y luego se evalúa a los estudiantes.

Esta concepción remite a unas prácticas centradas en el componente didáctico de la enseñanza, donde el maestro planea una clase con una serie de procedimientos y recursos didácticos que posibilitan (eso es lo deseable) en los estudiantes el aprendizaje de un tema o contenido que es evaluado por el docente. En este punto es importante destacar que, así sea el maestro quien guía y orienta el proceso didáctico, este debe tener en cuenta al estudiante, haciéndolo más partícipe de las actividades de clase: el objetivo es que los estudiantes sean quienes, con las variadas actividades y los recursos de la clase, indaguen, conceptualicen y apliquen lo aprendido, ya que el papel del maestro no es el de vaciar toda una información o “dar” todos los contenidos asimilados al estudiante. Dice Freire (2012):

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo —la de enseñar y no la de transferir conocimientos— (p. 47).

Es importante que en el maestro se dé ese cambio conceptual y mental —al dejar atrás esa idea de ser un agente “transmisor” de conocimiento— y que transite hacia convertirse en alguien que brinda a sus estudiantes las posibilidades de aprender a partir de actividades didácticas en las cuales los estudiantes indagan, elaboran y conceptualizan, construyendo conocimiento. Quizá esa concepción de “maestro transmisor” viene antecedida de esas prácticas educativas y didácticas que ese maestro recibió cuando en su niñez y juventud estudió en la educación básica, una educación que posiblemente era de una enseñanza de corte tradicional (en ese sentido, el maestro terminó enseñando como a él le enseñaron, repitiendo las prácticas de sus maestros). Por lo tanto, el cambio debe iniciar por el mismo maestro a través de una autocrítica constante, de modo que se evalúe y determine

qué aspectos debe mejorar de sus prácticas pedagógicas. Los más beneficiados serán los estudiantes y el propio sistema educativo.

Es válido mencionar que, en el siglo XXI, la clase magistral y las formas tradicionales de enseñanza todavía ocupan un lugar preponderante en la educación. Que todavía estén presentes no es el problema; lo agobiante, quizás, es que no se tramiten nuevas opciones que, complementadas con lo canónico y tradicional, le permitan al sujeto maestro y al sujeto estudiante ver de otro modo, comprender de otro modo, pensar, sentir y actuar de otro modo. Ese “otro modo” se refiere a formas que incluyan la creación de mundos posibles para aquellos que tal vez no pueden ver que existen. En este sentido, la educación cumplirá un papel transformador: donde quiera que el aula exista, existirá un sujeto que pueda crearse y re-crearse continuamente. Aquí, el sujeto maestro estará invitado a un cambio de postura y posición: ser con el otro, mientras ambos aprenden y enseñan.

Ahora bien, en algunos entrevistados se observan pequeñas transiciones; transiciones que hablan de cambios de posturas como introducir la pregunta en el desarrollo de la clase magistral con intención evaluativa: “En algunas ocasiones, mientras que estoy explicando un tema, hago algunas preguntas también como a manera de evaluación para ver si ellos sí están comprendiendo el tema, para ver ellos cómo van, y si me responden de manera correcta les asigno una nota dentro de la calificación que ellos se merecen” (D4 MB).

En este sentido, no cabe duda de la necesidad de inclusión de la pregunta durante la sesión magistral, lo que indica una pequeña pero importante variación en la forma pedagógica y didáctica de entender una clase; lo anterior deja también claro que la intervención o explicación teórica del maestro en la clase es importante, máxime si es para resolver dudas e inquietudes de sus alumnos o para profundizar en un concepto o situación. Pese a ello, aunque se rescata la inclusión de la pregunta en la sesión magistral, una clase no se debe limitar a

una explicación del maestro, quien posteriormente pregunta a sus estudiantes para evaluar lo aprendido. Sin desconocer lo importante de una buena explicación, hoy se piensa que un estudiante puede incluso aprender sin explicación alguna, siempre y cuando tenga voluntad de hacerlo; esta situación iguala al maestro con el estudiante en algo que es conocido como “método de enseñanza universal” (Rancière, 2007), que rechaza a ese maestro explicador y parte del “aprender por sí mismo” (p. 26). Esta igualdad de las inteligencias invita a los maestros actuales a considerar a su estudiante como un igual que tiene capacidades cognitivas e intelectuales, y que puede aprender desde su voluntad. En esto debe residir la función docente: en movilizar al estudiante para que desde su voluntad aprenda a partir de las actividades didácticas apropiadas que se proponen en cada clase.

Puede decirse, entonces, a partir de la premisa anterior, que quizá lo único a lo que pueda aspirar un maestro en el siglo XXI —el siglo de las TIC y la virtualidad—, es a enseñar al otro a ser autónomo, crítico y ético. Así, cualquier cosa que aprenda pasará por el filtro de las decisiones éticas a las que un sujeto puede aspirar mientras se educa y forma.

Continuando con la reflexión en torno a las prácticas centradas en la didáctica y la metodología, conviene mencionar un aspecto que interviene en la planeación de dichas prácticas: la disciplina y el comportamiento de los estudiantes, lo que constituye una preocupación permanente de los maestros y los motiva a variar constantemente sus prácticas.

La labor docente llega hasta el punto de desarrollar estrategias didácticas que permitan que las prácticas pedagógicas sean apropiadas para los estudiantes en un momento y contexto puntual —el de la indisciplina, por ejemplo—, unas prácticas que le posibiliten al estudiante una comprensión de su realidad cercana a la vez que, con estrategias didácticas diversas, se le motive para el aprendizaje. La cuestión es que hay estudiantes que no tienen motivación alguna por el estudio, por más que haya estrategias didácticas “innovadoras” y

por que el maestro se esfuerce en motivarlos. Es aquí donde se recuerda un asunto fundamental para todo aquel que se llame maestro: no necesariamente lo que se enseña es lo que se aprende (Henaó y López, 2019). No necesariamente lo que se brinda con motivación y pasión se recibe de igual manera. Quizá esta es una lección importante que convoca la humildad y la libertad del enseñante.

En este sentido, la falta de motivación es una situación que escapa al maestro y hasta al propio sistema educativo, ya que hay factores sociales, económicos y de contexto que, externos al propio sistema educativo, lo afectan. Algunos estudiantes en un contexto social adverso, con condiciones socioeconómicas precarias, violento, que pasan necesidades como el hambre, tienen poca o nula motivación y disposición para estudiar. Muchos no ven el estudio como un proyecto de vida y simplemente se dedican al trabajo infantil o caen al mundo de la delincuencia, o también, aunque no estén en ese contexto social adverso ni sufran necesidades económicas, no encuentran motivación hacia el estudio debido a que la sociedad (medios y referentes culturales) les muestra otros modelos y formas con los que no se necesita estudiar para progresar y conseguir dinero: prostitución, narcotráfico y delincuencia como opciones posibles.

Aquí se observa que la educación y la escuela terminan inmersas en un sistema capitalista que, a su vez, configura lo que es el Estado. Este, en términos de Althusser (citado por López, 2018b), tiene unos aparatos ideológicos de Estado, como la escuela, que ocupan un lugar fundamental y en los cuales “los contenidos y [las] prácticas escolares no solo ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, sino que además los conducen hacia un destino de clase al calificarlos de forma diferenciada” (Varela, 2009, p. 1). Esta situación hace que la escuela sea el reflejo de las desigualdades sociales existentes, ya que a pesar del esfuerzo de los maestros por llevar a cabo una enseñanza que posibilite el aprendizaje de conceptos, estos se encuentran con la barrera del bajo capital cultural

de los estudiantes, resultado de familias fragmentadas y con grandes necesidades socioeconómicas.

Lo anterior es explicado por Varela (2009), quien, citando a Bourdieu, afirma que “la escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias de la clase media. De este modo la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales, sino donde se legitiman esas desigualdades” (p. 5). Se legitiman cuando los grupos dominantes definen un capital cultural que debe ser transmitido a todos los estudiantes o, según Bernstein (citado en Varela, 2009), “un código elaborado que dificulta que los niños de las clases trabajadoras puedan desarrollar una conducta significativa adecuada al contexto escolar. De ahí que el fracaso escolar golpee con más fuerza a los hijos de estas clases” (p. 6). Por lo tanto, sobre la escuela se cierne una labor compleja que además de operar en un sistema neoliberal y de mercado debe educar a un sujeto útil a los propósitos de ese mismo sistema. No obstante las dificultades, la escuela es la llamada a generar esas transformaciones sociales, a pesar de que ella esté inmersa en un sistema que hábilmente ha logrado disuadir al sujeto para que se sienta “cómodo” y conforme.

A lo dicho hasta aquí se suma que para algunos maestros las prácticas pedagógicas se tornan difíciles y complejas. Los maestros entrevistados afirman que la indisciplina y el mal comportamiento de algunos estudiantes no propician un ambiente óptimo para los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en el aula de clase. Aquí se nota la preocupación del maestro porque, debido a la indisciplina de los estudiantes, no puede llevar a cabo las estrategias didácticas y metodológicas planeadas para la clase. En este punto habría que considerar qué herramientas conceptuales y metodológicas utiliza el maestro para afrontar la indisciplina de los estudiantes, ya que “la disciplina en el aula ha sido con frecuencia regulada de manera autoritaria por medio del uso del poder de los docentes para controlar el comportamiento de los estudiantes, con acciones que a veces incluso pueden ser per-

cibidas como maltrato” (Chaux y Velásquez, s. f., p. 36). Esto podrá verse más detalladamente en el siguiente apartado.

Sin embargo, en los últimos años han surgido otras formas de ejercer la disciplina en el aula de clase, formas más asertivas y que buscan la formación del estudiante; en ese sentido, se puede afirmar que la formación integral del ser humano es un postulado que se viene trabajando en las instituciones educativas y se busca que los estudiantes aprendan a convivir a partir del respeto por el otro. Los procesos comunicativos son fundamentales para la construcción de normas como la escucha y el respeto por el otro, y el objetivo es que haya un manejo de grupo en que se mantenga la estructura del ambiente de aprendizaje, el orden del salón, el cumplimiento de las normas y la realización de actividades académicas.

Aun así, las dinámicas de clase en algunas ocasiones propician, por parte de los estudiantes, respuestas disruptivas al orden y al desarrollo normal de clase, situaciones que se pueden convertir en momentos que permitan la reflexión sobre los procesos de formación que se dan en las instituciones.

Las situaciones descritas por los docentes entrevistados dejan entrever un manejo disciplinario de grupo que deja atrás esas formas autoritarias del maestro a la hora de impartir orden y disciplina, ya que ellos recurren al diálogo como herramienta que posibilita reconocer y escuchar al otro. Esta postura implica, además, un principio fundamental que marca transformaciones en la práctica pedagógica: todo lo que sucede en el aula, en el entorno escolar, es una oportunidad formativa; en este sentido, incluso la indisciplina pasaría a ser objeto de formación, aprendizaje y enseñanza.

El dejar atrás esa imposición en el aula hace que el maestro recurra a la empatía y se acerque a lo que se ha llamado, en esta taxonomía, “prácticas pedagógicas centradas en la emoción y el afecto”, como se verá al final del capítulo. Davis (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015) describe la empatía como un conjunto de constructos que incluyen los procesos

de ponerse en el lugar del otro, los cuales provocan reacciones cognitivas y emocionales del observador ante una determinada situación y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos. Ese ponerse en el lugar del otro, el escucharlo, hace que el maestro promueva otras formas de ejercer la disciplina, una disciplina que, partiendo de la empatía, busca ser una disciplina asertiva:

Este estilo es utilizado por docentes que simultáneamente se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes y tienen altas expectativas sobre su desempeño académico y en general sobre su buen desarrollo. Estos son docentes que están atentos a las necesidades de sus estudiantes, los escuchan y apoyan cuando tienen inquietudes o dificultades, los tratan con amabilidad y les demuestran que los valoran como personas. Así mismo, confían en la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, por lo que abren la posibilidad de compartir el control sobre lo que pasa en el aula con sus estudiantes, explicándoles las razones detrás de sus decisiones y promoviendo que estos participen en las decisiones de aula. De esta forma, cuando se trata de regular el comportamiento de estudiantes para mantener la estructura, abren espacios para la construcción colectiva de acuerdos sobre las normas de aula y son firmes pero respetuosos a la hora de reforzar el cumplimiento de dichos acuerdos (Chaux y Velásquez, s. f., p. 39).

Con relación a las dificultades de disciplina, algunos maestros reconocen la necesidad de trabajar la escucha y la atención como procesos claves que facilitan el proceso de las prácticas pedagógicas centradas en la didáctica. Aquí el maestro busca llevar a cabo prácticas pedagógicas que potencien el aprendizaje y favorezcan la comprensión del estudiante mediante dispositivos que se acercan de nuevo a las prácticas centradas en la emoción y el afecto: escuchar y estar atento al otro habla de emociones y afectos positivos. Una opción diferente frente a estas dificultades las manifiesta otro maestro al hablar de la importancia de contemplar y evidenciar la diferen-

cia, asunto que solo con empatía social y emocional puede llevarse a cabo.

De esto se interpreta que, dependiendo de las características de cada grupo (conflictos, problemáticas), el maestro debe llevar a cabo sus prácticas pedagógicas adaptándolas al currículo escolar que ha sido construido teniendo en cuenta el contexto institucional. Este currículo no desconoce las particularidades sociales de un grupo y de una población escolar que llega a la escuela con las problemáticas propias de su contexto (que es una relación compleja y articulada entre un todo y sus componentes, elementos que están en una constante relación con el fenómeno estudiado “como entrelazamiento de todas las relaciones concretas y contingentes dentro de un todo” [Bianciardi, 2009, pp. 4-5]).

Entendido así, el maestro sería el responsable y protagonista del currículo y del conocimiento de este, el cual

se debería basar en el estudio real de las aulas y otros entornos educativos. El conocimiento del currículum se debe basar en el trabajo de los profesionales en ejercicio. No es suficiente con que el currículum se estudie; es preciso que lo estudien los profesionales. Demasiado a menudo se trata a estos profesionales como objetos de estudio, los “investigados” por “investigadores” externos (McKernan, 1990, p. 5).

Esta visión en la que el maestro es el creador y protagonista del currículo implica, a su vez, tener en cuenta esa realidad cercana al estudiante en el proceso educativo. En este punto se destaca que la práctica pedagógica del maestro debe tener en cuenta esa realidad para que los contenidos sean útiles y permitan una comprensión significativa, una práctica donde la enseñanza aborde los contenidos de clase relacionándolos con esas vivencias diarias del estudiante. Esta es una manera de lograr que los temas o contenidos adquieran utilidad, ya que pueden ser aplicados en contexto, algo que es conocido como competencia del saber hacer en contexto. Dicha com-

petencia, que es un término extraído del mundo económico, busca precisamente que los saberes que son tan vastos se tornen en unos pocos que sean más útiles y adaptables a las necesidades de la realidad social en la que estamos inmersos. Ahora bien, sin desconocer las directrices actuales del Ministerio de Educación Nacional sobre la educación básica colombiana, que se orientan por estándares básicos de competencias por áreas, algunos maestros les dan primacía a los contenidos o temas en sus prácticas pedagógicas; estos contenidos se deben desarrollar en cada periodo académico y son abordados desde la didáctica.

En este punto es clave que el maestro no se piense como un mero transmisor de conocimientos, sino como un orientador que construye el conocimiento con sus estudiantes. Se trata de una enseñanza que parte del aprendizaje que es construido en el aula, porque, como afirma Freire (2012), “enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar” (p. 25).

Sobre los contenidos o temas, el inconveniente no es que estos primen en la enseñanza (estos son necesarios y en gran medida son la materia prima de las diversas áreas de enseñanza); el problema se origina cuando la enseñanza se limita a una transmisión lineal de contenidos desarticulados de un interés o necesidad alejada de la realidad cercana al estudiante, una enseñanza descontextualizada donde se concibe al estudiante como un ser vacío y sin interés alguno al que hay que “llenar” de información. Es necesario trabajar los contenidos relacionándolos con los estándares básicos de las competencias, algo que permite que los contenidos respondan a las necesidades actuales de comprensión de la realidad y posibilita que los estudiantes se desenvuelven de una forma adecuada (o competente) en el medio.

Otra maestra confiere un papel fundamental a los estudiantes en sus prácticas pedagógicas al manifestar que en la enseñanza se lleva a cabo una comunicación con ellos para que

comprendan un tema y luego deben retribuir ese conocimiento aprendido respondiendo a las preguntas como criterio de evaluación.

Se destaca que el maestro, en este caso, considera importante mantener una comunicación con sus estudiantes como factor que hace posible la comprensión. Este proceso comunicativo posibilita, a su vez, la evaluación del aprendizaje, hace alusión a las artes liberales y abre una perspectiva divergente que implica pensar, una vez más, en que instruir es diferente a educar (lo segundo es más difícil y complejo que lo primero). Igualmente, se destaca que se recurre a la lectura en clase como proceso de aprendizaje comprensivo; la lectura permite el aprendizaje de conceptos, enriquece el léxico y el vocabulario, y, a su vez, hace posible el conocimiento de teorías y contrastar las ideas de diversos autores (científicos o literatos).

La lectura en clase y la comunicación constante son dos procedimientos que reafirman un lugar protagónico de los estudiantes en la práctica pedagógica; en este sentido, Giroux (1997) afirma que “es necesario servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo... conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje” (p. 178).

Ahora bien, mientras hay prácticas que hacen de la lectura un procedimiento de aprendizaje, otras hacen énfasis en la escritura en clase. En este caso, la escritura es un proceso que permite comprender, mejorar la ortografía y fortalecer el aprendizaje; también otorga un mejor entendimiento a partir de la comprensión de la lectura derivada del proceso de escritura. Así, lectura y escritura son formas para aprender a pensar. La escritura “como una tecnología, como una herramienta, es un instrumento que sirve a la humanidad para resolver problemas [...], permite registrar información y darle permanencia en el tiempo. La escritura extiende la memoria humana” (Carliño, 2006, p. 9). Es particular que un docente

del área de matemáticas se interese en el trabajo con la escritura, lo que indica que esas prácticas pedagógicas van más allá del trabajo con los números al concebir la escritura como un procedimiento que posibilita el aprendizaje.

Lo descrito hasta aquí da paso a la segunda clasificación de las prácticas pedagógicas que esta investigación propone, sin olvidar que, en todo caso, la taxonomía propuesta invita a pensar las prácticas en un movimiento vinculante, no fragmentado, que puede estar presente de manera simultánea en el ejercicio cotidiano de los maestros.

Segunda clasificación. Prácticas centradas en la norma, la autoridad y el autoritarismo

Entre los diversos sentidos que para los maestros tienen sus prácticas pedagógicas, los hallazgos permitieron comprender que existen prácticas de los docentes que se sustentan en las normas (entendidas como reglas o parámetros establecidos en las aulas de clase). En algunos casos, estas prácticas se tornan autoritarias porque condicionan y castigan de manera severa el ruido, el comentario y el desplazamiento por el aula de los estudiantes con acciones que van desde la amonestación verbal, pasando por la escrita, hasta —dependiendo de la situación— el retiro de los estudiantes del aula. Estas acciones van en contravía de la construcción de prácticas que ayuden a solucionar los conflictos al interior de las aulas y del entorno escolar, y, por lo tanto, son prácticas poco propicias para la construcción del conocimiento, al generar malestar y rechazo de los estudiantes hacia sus maestros, lo que crea una distorsión entre lo que es la autoridad del maestro y las prácticas autoritarias.

A pesar de lo anterior, algunas de estas prácticas pedagógicas fomentan la convivencia y el respeto entre los estudiantes, persuadiéndolos de reconocer la diferencia. En otras prácticas, que se podrían llamar “tradicionales”, lo importante del proceso educativo es la voz del maestro, la atención de los estudiantes hacia él y las normas que él imponga en el aula de clase.

En general, para los maestros entrevistados existen tres aspectos importantes para el proceso de enseñanza: primero, el orden, es decir, la ubicación en el espacio de los estudiantes (esto permite controlar y separar a los estudiantes desobedientes y que hacen desorden de aquellos que son considerados “juiciosos”); segundo, el aseo del aula (que se convierte en un “castigo”, dado que los estudiantes “difíciles” son designados para velar por esa labor); tercero, la oración, lo que le confiere un sentido religioso católico al proceso de enseñanza y perpetúa de esta manera la injerencia de la religión en la escuela (se olvida, así, a aquellos estudiantes que profesan otras religiones y que se pueden sentir excluidos).

Un ejemplo claro de prácticas autoritarias son los momentos en que el maestro hace gala de su poder y la atención de sus estudiantes se centra en sus acciones. Este tipo de práctica pedagógica centrada en las normas puede interpretarse como autoritaria, puesto que impone un sistema basado en el dominio de los sujetos mediante la vía de la obediencia total a las prácticas pedagógicas, cognitivas y evaluativas. Esta forma de enseñanza autoritaria se transforma en ira cuando se trata de adolescentes... los estudiantes se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos y, por lo tanto, sus procesos de aprendizaje son más lentos o no se dan. Dicho de otra forma, un modelo autoritario y represivo de enseñanza puede generar personas violentas, incapaces de desarrollar empatía e incluso competencias socioemocionales.

Este tipo de prácticas pedagógicas pueden ser habituales y generalizadas cuando la posición, la ubicación de los cuerpos y la disciplina de los estudiantes es muy común; se realiza a partir de prescripciones sociales, ritos religiosos y a través de normas de comportamiento que facilitan el silencio y el orden al interior de las clases. Los estudiantes empiezan a interiorizarlos: el orden, la homogenización y el control de los estudiantes favorecen sus prácticas, como bien lo decía Foucault (2002):

El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido (p. 156).

También hay prácticas pedagógicas que buscan imponer una autoridad notoria del maestro a través de actitudes, conductas o palabras que él manifiesta en el aula de clase. Aquí el maestro se muestra con autoritarismo al afirmar que es él quien manda y, aunque escucha a los estudiantes, es él quien toma las decisiones. Esta situación no les gusta a muchos estudiantes porque, según un entrevistado, ellos no tienen una figura de autoridad en la casa, ni en el barrio, ni en ninguna parte. Estas formas de autoritarismo que permean las prácticas pedagógicas del maestro dejan abierta una pregunta: ¿cómo forman dichas prácticas autoritarias en la toma de decisiones y la resolución de conflictos y una mejor convivencia? Esta es una pregunta para la reflexión continuada de los maestros en ejercicio, sabiendo que, aunque es más sencillo dar órdenes, esto es menos bueno en el sentido del aprendizaje. ¿Qué interesa, entonces, al maestro?

El control disciplinario siempre será una preocupación en la educación, pues es innegable que se necesita un mínimo de orden en el aula para poder desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en sus inicios el control disciplinario en la escuela se tornó rígido y poco flexible, quizá obedeciendo a intereses de control de un cuerpo que después se debía insertar en el mundo laboral e industrial. En este sentido, Foucault ha mostrado que el tiempo y el espacio se reorganizaron en el siglo XVIII a través del ejercicio de un nuevo tipo de poder que él mismo denominó “disciplinario”:

Dicho poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar; domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos es más rentable que segre-

garlos o eliminarlos [...], [esto] comenzó fraguándose en instituciones tales como los colegios y el ejército, [y] se consolidará y extenderá en la edad de las disciplinas: tecnologías de individualización que establecen una relación con el cuerpo que al mismo tiempo que lo hacen dócil lo hacen también útil (citado en Varela, 1992, p. 12).

Foucault se interesó en los colegios de los jesuitas, una de las instituciones donde se aplicaron los dispositivos del poder disciplinario; así, los colegios de los jesuitas “contribuyeron a configurar un espacio disciplinario seriado y analítico que permitió superar el sistema de enseñanza, en el que cada alumno trabajaba con el maestro durante algunos minutos para permanecer luego ocioso y sin vigilancia mezclado con el resto de sus compañeros” (Varela, 1992, p. 13). Ahora bien, este poder disciplinario en la actualidad poco a poco ha ido cambiando, tanto por cambios en la legislación educativa como de concepción pedagógica en la relación docente-estudiante: ya el maestro no tiene ese poder ni saber absoluto, la enseñanza no es la transmisión vertical del saber sino una construcción, y el aprendizaje —y no la enseñanza— es el centro de atención en la educación.

Desde luego, el maestro es quien debe en cierta medida controlar al grupo que está a su cargo (incluso, implícitamente, sus superiores le exigen control disciplinario de este). El control es necesario máxime cuando hoy en el aula regular de las escuelas colombianas hay grupos con más de 40 estudiantes. La cuestión es la forma como se lleva a cabo ese control: si se hace de una forma impositiva o si, a partir de acuerdos con los estudiantes, se logra un control que nace de concientizarlos sobre el respeto a la norma y a los acuerdos elaborados en el manual de convivencia (el cual, a su vez, fue construido por toda la comunidad educativa y recoge las necesidades de esa población... un manual de convivencia que hace parte del PEI con un currículo que tiene en cuenta el contexto institucional).

Ahora bien, otros maestros mencionan que en sus prácticas pedagógicas los estudiantes deben ser conscientes de la

importancia y seriedad del proceso educativo mediante su aporte con la disciplina, además de saber que el maestro tiene un mayor conocimiento que les va a transmitir. En esta situación, llama la atención que se hace énfasis en dos aspectos: la idea de que los estudiantes estén dispuestos a la clase manteniendo una buena disciplina, y la idea de que es el maestro quien tiene un mayor conocimiento y lo transmite de distintas formas.

Sobre el primer aspecto, se nota el interés de la maestra en que en la clase los estudiantes estén dispuestos y disciplinados para aprender, con actitud de obediencia en el proceso de enseñanza para que este se desarrolle en normalidad; es el estudiante quien debe, según esto, mantener el interés por la clase. Sin embargo, también es un deber del maestro motivar a los estudiantes, a partir de actividades diversas donde estos tengan un papel activo y participativo, para lograr mantener el interés y la disposición; se necesitan estrategias didácticas y metodológicas variadas para lograr mantener el interés.

Sobre el segundo aspecto, es lógico que, por su edad y preparación académica, el maestro posea un mayor conocimiento sobre su área en particular, y, de hecho, debe tenerlo por cuanto es un profesional a quien se le exige dicha condición. Sin embargo, el maestro debe considerar las capacidades cognitivas e intelectuales de sus estudiantes y ha de comprender que estos son iguales en inteligencia, ya que con su simple voluntad pueden aprender; en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias que son iguales (Rancière, 2007). Hay que considerar, entonces, que el maestro no tiene el saber absoluto y que debe aterrizar ese conocimiento a la cercana realidad del estudiante, para que este comprenda su entorno y le encuentre una utilidad al conocimiento:

No puedo solo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la teoría. Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de ella. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento criticando su extensión, ya debo

estar envuelto por ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos. Fuera de eso, me enredo en la trama de contradicciones en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia (Freire, 1997 pp. 47-48).

Ahora bien, también se encuentran algunas prácticas pedagógicas en las cuales el maestro busca favorecer una buena convivencia en el aula de clase para interiorizar la norma, a partir de diálogos y consejos a sus estudiantes. Por ejemplo, en su práctica pedagógica uno de los entrevistados busca formar a sus estudiantes para la convivencia a partir de su ejemplo y enfatiza en la importancia de respetar al otro como persona, independientemente de si hay una amistad o no entre los estudiantes.

Enseñar en convivencia desde el aula es formar al estudiante para ser tolerante, resolviendo los problemas desde el diálogo y el reconocimiento de la diferencia del otro, ya que la labor docente no se debe limitar a la enseñanza académica de unas áreas, sino que, y sobre todo en la enseñanza básica, debe trascender para educar integralmente a los estudiantes en valores, una educación que logre que cada día el estudiante sea una mejor persona con relación a los demás. Una educación que, trascendiendo lo académico, posibilite el mejoramiento continuo de la persona en toda su integridad, mejoramiento que es posible porque el ser humano es un ser inacabado y puede ser educable, lo cual recuerda una vez más lo que se ha llamado en esta investigación “prácticas centradas en la emoción y el afecto”.

Somos seres finitos e inacabados, ya que “el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero solo entre los hombres y las mujeres el inacabamiento se tornó consciente” (Freire, 2012, p. 50). El “inacabamiento” hace que continuamente el ser humano se esté educando para buscar acercarse a la perfección; y precisamente sobre esa educación continua se habla de la educabilidad, el otro punto que conlleva una enseñanza en convivencia. Herbart (citado en Echeverry,

2004) acuña el concepto de “educabilidad” como posibilidad y categoría exclusivamente humana, es posibilidad en la medida que indica la viabilidad del proceso educativo y afirma que la educación es factible y es una categoría humana porque se afirma que el hombre es sociable, histórico, perfectible y educable. Una educabilidad que en el estudiante, “básicamente por su plasticidad y su ductilidad, le permite recibir influjos y generar reacciones ante estos, con lo cual elabora nuevas estructuras espirituales, en aras de la personalización y la socialización” (Echeverry, 2004, p. 114). Así, el maestro debe concebir que sus estudiantes son seres inacabados y en constante formación, y debe brindarles en el aula una serie de experiencias para que desarrollen su personalidad. Aquí, para terminar este apartado, nos preguntamos: ¿de qué forma las prácticas solo centradas en la norma y el autoritarismo aportan a la formación integral?

Tercera clasificación. Prácticas centradas en la emoción y el afecto

Algunos maestros optan por recurrir a algunas prácticas pedagógicas más centradas en la emoción y el afecto (especialmente a la hora de abordar los problemas de convivencia en el aula o en el entorno escolar) como forma de afrontar las conductas disruptivas, el *bullying* o las agresiones entre estudiantes. Cuando se presenta una situación de conflicto al interior del aula, los maestros entrevistados tratan de solucionarlo dialogando con el estudiante y llamando al estudiante mediador.

Un maestro que ve en el diálogo un mecanismo más útil y formativo que la sola medida punitiva de hacer una anotación en un observador es alguien que implícitamente está preocupado por la realidad de ese estudiante y sus condiciones afectivas. El diálogo posibilita eso, acercarse a la comprensión del porqué un estudiante se comporta de cierta manera o conocer los motivos que lo impulsan a tener un comportamiento disruptivo o a ser agresivo en el aula de clase o en el entorno escolar. Así, ese actuar del estudiante estará atravesado por

las emociones, que se pueden entender como “la reacción de un individuo ante diversos estímulos para asegurar su permanencia en la sociedad” (Rendón *et al.*, 2016, p. 17).

El maestro debe desarrollar la capacidad de escucha y observación, dado que, cuando hay escucha activa por parte del maestro hacia su estudiante —permitiéndole que se exprese de manera tranquila con su lenguaje propio, desde sus expresiones coloquiales, sus gestos y expresiones corporales—, se pueden construir relaciones dialógicas. El maestro debe ser muy hábil para propiciar en sus estudiantes la expresión de sus ideas, leer sus gestos y comprender de manera clara cómo se encuentran emocionalmente, para, de esta forma, lograr que los conflictos presentados en los entornos escolares sean solucionados. Es claro que cuando se observan y se escucha sin prejuicio y de manera reflexiva las situaciones que generan conflicto, en ellas se puede encontrar parte de la solución o por lo menos se ayuda a identificar las acciones a seguir para mejorar los problemas que aparecen al interior del aula o en el entorno escolar.

Las emociones como reacciones naturales del ser humano (tristeza, miedo, alegría y temor) son factores que pueden incidir positiva o negativamente en el comportamiento de los estudiantes, y esta realidad debe ser tomada en cuenta por el maestro a la hora de llevar a cabo las mediaciones e intervenciones en situaciones de conflicto en el entorno escolar. Para tal fin, se hace necesario que el maestro no solo intente comprender las emociones de sus estudiantes, sino también las propias, cuando se enfrente a situaciones complejas del entorno escolar, algo que resalta la importancia de que el maestro posea un adecuado manejo y control de sus emociones y desarrolle su competencia socioemocional, que se entiende como

[I]as actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando

valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2010, p. 45, citado en Rendón *et al.*, 2016, p. 18).

Así, un maestro que conoce, diferencia y gestiona sus emociones podrá afrontar las dificultades en el contexto escolar de una forma más asertiva, pues hace uso de esas competencias socioemocionales que le posibilitarán una mejor actuación en la realidad cotidiana y en la escuela, a la vez que podrá comprender mejor las razones del comportamiento, las actuaciones de sus estudiantes y las formas de resolución pacífica de los conflictos, partiendo del diálogo y el reconocimiento de ese ser único que es cada estudiante, quien llega a la escuela influenciado por todas los procesos y problemáticas familiares y sociales.

Las variadas maneras como los maestros afrontan el conflicto en el aula de clase incluyen, según los entrevistados, reacciones como estas: algunos no intervienen de ninguna forma (verbal o física) en una situación de agresión entre sus estudiantes, algo que podría derivar en graves lesiones físicas de unos estudiantes que están a su cargo; otros les dicen, por ejemplo, “estoy esperando que se acaben de matar” cuando están peleando: no es una forma acertada de solucionar una situación de agresión, sino que puede atizar los ánimos de los estudiantes fomentando el desorden y las posibles agresiones adicionales. Podemos preguntarnos: el actuar del docente con violencia en las situaciones de conflicto en el aula, ¿aporta a la formación de sus estudiantes? ¿No debería el docente ayudar a sus estudiantes a gestionar sus impulsos y emociones en vez de quedarse como un espectador de una pelea?

El maestro, en el aula, es el adulto que orienta a sus estudiantes y algunas de las situaciones adversas de convivencia escolar en el aula y en el entorno educativo se pueden solucionar a partir del manejo adecuado que este les da, ya que puede convertir una situación conflictiva en una situación para el aprendizaje, no solo de aspectos curriculares o académicos, sino que, al utilizar esta situación como elemento de reflexión ética, puede sacar de ella reflexiones importantes para la vida y la convivencia como especie humana. Sin embargo, esta posibilidad depende del manejo que el docente tenga de las propias emociones y de esa competencia socioemocional que este posee; por tal razón,

[u]n profesor debería tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en él, para que pueda reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezca el entorno educativo. De esta forma se pueden disminuir los factores de riesgo ocupacional que son tan propios en este gremio y que suelen representarse en trastornos producidos por el estrés y la ansiedad (Rendón *et al.*, 2016, p. 36).

Por lo tanto, el maestro debe ser un ejemplo en el manejo de las emociones frente a sus estudiantes y debe pensar que en todo momento él es un referente como su profesor y adulto significativo; de ahí que deba resolver los problemas de una forma asertiva. Igualmente, el manejo de las emociones en el contexto escolar le permitirá al maestro disminuir factores de riesgo como el estrés, es decir, el maestro debe desarrollar su propia competencia socioemocional como mecanismo de defensa para la protección de su propia integridad física y psicológica. Un maestro que actúa, que está pendiente de todo lo que sucede en el entorno educativo, realizará mejor su labor pedagógica y formativa con sus estudiantes, pues dicha labor no se limita solamente a “dictar” unos contenidos, sino también al desarrollo de unos aprendizajes para la vida que permitan que cada niño y joven sea un ciudadano que

le aporte a la sociedad y que logre su realización personal y profesional.

Igualmente, la forma en que un maestro actúa en el aula de clase frente a una situación adversa de convivencia escolar, y su reacción emocional frente a esta, se relaciona con el tipo de personalidad que posee el maestro e, incluso, con su experiencia de vida; es decir, se reacciona de una forma determinada dependiendo, en parte, de cómo es la persona, cómo se es como sujeto único que está atravesado por vivencias, experiencias y emociones. Desde luego, la experiencia de vida juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad y en el manejo de situaciones complejas y adversas que se presentan en la vida (en este caso, en el aula y en el entorno escolar): sentimientos como el aburrimiento, la angustia, la culpa, el dolor, la frustración, la humillación, la incertidumbre, el miedo, la rabia, la soledad y la vergüenza pueden afectar al adulto y dejan huellas en su personalidad (López, 2018a); tales sentimientos inciden en su comportamiento y en la forma de relacionarse con los demás. También hay situaciones en que el afecto y la emoción hacen que el maestro busque solucionar el conflicto al interior del aula a partir de su propio control emocional, y de recurrir al diálogo y la conciliación entre sus estudiantes.

Es necesario, pues, ese saber pedagógico del maestro como formador, interviniendo y fomentando espacios de reflexión y encuentro intersubjetivo entre los estudiantes, ya que una de las mejores formas para fomentar el espacio de reflexión es el diálogo: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión... El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, la mera relación yo-tú” (Freire, 2012, p. 84).

Por esto, el diálogo permite el reconocimiento del otro, de su diferencia, de sus concepciones y pensamientos, y recurrir al hábito constante del diálogo en el aula es señal de un maestro que concibe unas prácticas pedagógicas mediadas por el

afecto, porque, más allá de ser un instructor que enseña un tema, es un maestro que forma para la vida, que corrige desde el afecto y que escucha la palabra de su estudiante en la solución de todo conflicto.

Cuando los maestros se ven enfrentados a discusiones con estudiantes, deben recordar que ellos son los adultos y actuar como tales, reflexionar sobre su actuación y comprender que sus acciones son mediadas por las emociones, siguiendo la idea de Mayer, Caruso y Salovey (1999), citados por Rendón y Cuadros (2016): “Las emociones se encuentran en el centro de las aptitudes necesarias para vivir bien, porque de ellas depende empatizar con el otro, interpretado e interpretarse a sí mismo” (p. 6). Lo relevante del código anterior es ver que el maestro, reconociendo su actuar, se abre al diálogo con el otro para lograr llegar a solucionar los conflictos generados por el actuar de ambos.

Ser asertivo con los comentarios que realiza el docente a sus estudiantes es fundamental para que la convivencia en el entorno educativo se construya desde los principios del respeto y la valoración por la diferencia y las posiciones contrarias, tratando siempre de llegar a acuerdos en los que todos queden tranquilos y sientan que la actuación del maestro redunde en beneficio de todos. Es a través del diálogo y la interacción armoniosa con el otro que se puede llegar a la construcción de otras formas de ser y estar en la escuela y en el mundo de la vida.

Sobre cómo se vinculan las prácticas pedagógicas con la convivencia, favoreciéndola o dificultándola

Después de llevar a cabo el análisis de los hallazgos de los primeros dos apartados, se puede inferir cuáles de las prácticas pedagógicas descritas por los maestros en las entrevistas se vinculan con la convivencia, favoreciéndola o dificultándola. Como se pudo leer, a medida que se iba mostrando el significado de los tres tipos de prácticas se iba desarrollando también, de manera intratextual e inferencial, cuáles de ellas

favorecían o dificultaban la convivencia. A continuación, unas concisas conclusiones al respecto.

Prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia en el entorno escolar

La primera de ellas es la que se enfoca en el desarrollo académico de los estudiantes, en tanto que ayuda a su formación, al formación, a sus procesos de aprendizaje, a la formación en autonomía y a establecer buenas relaciones entre pares. Otra de esas prácticas pedagógicas que ayudan a que se dé una sana convivencia al interior de las aulas es la comunicación efectiva y asertiva; en palabras de Freire, sería una práctica dialógica que fomenta la escucha, el respeto por el otro, la empatía. En general, son prácticas centradas en la emoción y el afecto.

De igual forma, se ha podido observar que desde la lectura y la escritura se fortalecen no solo todos los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que se favorece la comunicación y la solución de los conflictos al interior de las aulas; también es posible afirmar que el proceso de planeación de las actividades por parte del docente es fundamental para que en las aulas exista un ambiente propicio para el aprendizaje, que redunde en una sana convivencia. Asimismo, aspectos como la participación activa de los estudiantes en las clases —en las que se les permita expresar sus opiniones— generan en las aulas unos climas propicios para que fluya el conocimiento, se active el interés de los estudiantes y haya un ambiente donde prime el respeto por el otro y por lo otro.

Prácticas pedagógicas que dificultan la convivencia escolar

Las prácticas pedagógicas que dificultan la convivencia escolar son aquellas en las cuales el maestro tiene una postura más dominante respecto a su estudiante, un dominio no solo en el plano de la autoridad y la norma, sino también en aspectos como concebir que su labor se limita a una transmisión vertical del conocimiento, concepción que influye en el

ámbito pedagógico y didáctico. Mostrar una autoridad radical, sin oír al estudiante, puede ocasionar un efecto contrario al deseado, ya que el estudiante se puede sentir violentado e ignorado y, en este sentido, es importante que el maestro concientice a sus estudiantes mediante la interiorización de la norma como factor que posibilita la convivencia y el reconocimiento del otro; el no hacerlo puede derivar en casos de excesos de autoridad o autoritarismo.

Las prácticas pedagógicas autoritarias rompen las relaciones dialógicas (comunicativas), que a la vez afectan la construcción de sujetos en formación; de ahí la importancia de trabajar con los estudiantes unos acuerdos de aula que sean construidos entre todos los miembros. Además de las prácticas autoritarias, otras que dificultan la convivencia en el aula son esas en las que el docente se limita a dictar unas clases magistrales donde él es el transmisor de un conocimiento. Sobre esta cuestión es necesario considerar que algunas veces el estudiante presenta un comportamiento disruptivo en el aula debido a la monotonía de una clase o a su papel no activo en ella.

Respecto a las prácticas centradas en la emoción y el afecto, se advierte que estas pueden convertirse en una trampa de doble filo: experimentadas y entendidas de manera asertiva, favorecen la convivencia, pero mal entendidas, manipuladas y experimentadas sin asertividad, pueden llevar no solo a dificultar la convivencia, sino a crear consecuencias funestas en el entorno escolar como el desarrollo de las emociones perturbadoras (López, 2018a).

Capítulo 4.

La convivencia en el entorno escolar de los estudiantes:
aproximaciones interpretativas



Introito

Este capítulo presenta el análisis y la interpretación del cuestionario de convivencia escolar (ver anexo 1) que fue construido en el marco del macroproyecto “Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín”. Dicho cuestionario es un instrumento construido cualitativamente, de carácter mixto (dos preguntas abiertas, dos mixtas y trece cerradas), con el cual se buscó conocer las percepciones de los estudiantes frente a la convivencia escolar y en el entorno de cada una de las instituciones educativas participantes de la investigación (instituciones entre las que se encuentran la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento y la I. E. Manuela Beltrán). Aquí, por lo tanto, se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a cinco niños de estas dos instituciones educativas, con el ánimo de continuar reflexionando en torno a las relaciones existentes entre prácticas pedagógicas y convivencia escolar.

El análisis y la interpretación de la información seguirá un camino de presentación de los resultados usando inicialmente porcentajes, con la intención de definir relaciones entre las categorías y complementar, así, la interpretación con el análisis cualitativo, lo que permitirá entender, a su vez, la experiencia de la convivencia escolar para los cinco niños participantes del estudio.

Desde el análisis y la interpretación de las respuestas a las preguntas del cuestionario, surgen tres grandes categorías en las cuales se agrupa la totalidad de las preguntas:

1. Acciones que realiza la institución, el estudiante o el maestro relacionadas con la convivencia (apartado 1).
2. Conflictos de convivencia que prevalecen en el entorno escolar (institución educativa y aula) (apartado 2).
3. Dilemas morales relacionados con la convivencia escolar (apartado 3).

1. Acciones que realizan la institución, el estudiante o el maestro relacionadas con la convivencia

Aquí se interpretan algunas de las respuestas a las preguntas orientadas a las acciones en las instituciones educativas y en el entorno escolar por parte de los maestros, los estudiantes y la institución hacia el mejoramiento de la convivencia en el entorno escolar. Estas acciones se realizan en el diario acontecer educativo y configuran un ámbito de suma importancia como lo es la convivencia en el entorno escolar. De esta primera categoría se desprenden dos subcategorías: primera, los sentimientos que se generan en los estudiantes derivados de la convivencia escolar; y segunda, las prácticas pedagógicas del maestro vinculadas con la convivencia escolar.

Los hallazgos se irán describiendo a medida que se mencionan las preguntas de la encuesta, para describir y narrar de una forma coherente y argumentada los resultados, no solo mostrando porcentajes (en algunos casos), sino también proponiendo una interpretación del número, que es lo que más interesa a esta investigación.

Primera clasificación. Sentimientos que se generan en los estudiantes derivados de la convivencia escolar

En cuanto a los sentimientos de los estudiantes derivados de la convivencia, se toman en cuenta aquí no solo los sentimientos en sí, sino cómo se expresan y qué concepción se tiene frente a lo que expresan las compañeras en el entorno escolar. Los sentimientos son entendidos como

instrumentos que permiten vincularse eficazmente a los objetos mediante un lazo afectivo, estableciendo establecer una organización singular y jerarquizada de los valores. La tarea instrumental, vinculante y jerárquica de la función sentimiento queda de manifiesto luego en sentimientos tales como la pertenencia, la culpa, el respeto, el amor, los celos, la soledad, el vacío, y los sentimientos de sí. Estos pueden sentirse como agradables o desagradables, y también como amenazadores o tranquilizantes y esperanzadores (Castilla del Pino, 2009, citado en Balladares y Saiz, 2015, p. 64).

En este sentido, todos los estudiantes afirman que recurrirían a otra persona (docente, familiar, padre de familia o psicólogo) al estar tristes o preocupados en caso de sentirse atraídos por una persona de su mismo sexo, destacándose que el 40% de los encuestados recurriría al psicólogo como persona de confianza y el restante 60% recurriría a algún familiar: 30% a un padre de familia y 30% a un docente. Por lo tanto, el psicólogo y el docente como profesionales representan a ese adulto que genera confianza en el estudiante, incluso más que otro adulto significativo, situación que conlleva analizar por qué un estudiante prefiere recurrir a otra persona distinta a alguien de su familia (incluso sus padres) a la hora de hablar sobre el eventual caso de sentirse atraído por alguien de su mismo sexo, una situación muy compleja debido a la discriminación moral y social a la que se ven expuestos todavía quienes manifiestan una preferencia sexual diversa.

Frente a este hallazgo, conviene hacer dos consideraciones: en primer lugar, se puede inferir que el impacto positivo del acompañamiento de las psicólogas del “Programa Escuela Entorno Protector” (PEEP) (2016) que acompañan a cada una de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín es alto y positivo. Estos resultados, pensados a la

luz del objetivo del PEEP¹⁰, resultan coherentes y reafirman la solidez y el aporte del programa. Recordemos el objetivo del programa:

promover ambientes favorables que contribuyeran a la calidad del servicio educativo en las instituciones educativas de Medellín, mitigando y/o resolviendo situaciones que afectaran la convivencia escolar, a través de acciones contempladas en la Ruta de Atención Integral construida para cada una de las instituciones (Antecedentes del Programa Escuela Entorno Protector de la Secretaría de Educación de Medellín. Documento de trabajo, s. f., p. 2).

La segunda consideración se relaciona con la familia: ¿no debería ser la familia el primer espacio afectivo donde niños y jóvenes deben acudir para poner de manifiesto sus preocupaciones? Al parecer, esta investigación muestra que la familia, aunque se conoce como el núcleo social principal de la sociedad, por alguna razón no alcanza a brindar la suficiente confianza a los niños cuando se sienten o se piensan en situaciones diversas a lo esperado. ¿Cómo entender, entonces, que la red de significación principal no se esté representando así para los niños? Muñoz y Palacio (2011) argumentan que en la familia se aprenden los valores del ser, ese ser que puede pensarse y actuarse según la concepción de la vida que le fue enseñada (o que él aprendió) y puede aprender, así, el valor del respeto, la participación y la democracia, virtudes estas fundamentales a la hora de poner en acción la convivencia.

Ahora bien, un aspecto muy importante a la hora de poner en acción la convivencia escolar (y toda convivencia) es el manejo de las emociones, especialmente de los estudiantes; el 80% de los estudiantes, cuando tienen un problema en la institución o tienen mucha rabia, buscan a alguien que les ayude a

10 Actualmente, el PEEP realiza sus acciones en el marco del Plan de desarrollo Medellín 2016-2019.

encontrar soluciones conjuntas a partir del diálogo, mientras que el 20% manifiesta no hacer nada o dejarlo pasar. Esta es una situación positiva por cuanto permite identificar que los estudiantes, así hayan sido violentados o tengan problemas de convivencia en el entorno escolar, manifiestan querer solucionar los problemas a partir del diálogo y no recurrir a la violencia física o verbal, incluso cuando han sufrido algún tipo de violencia o cuando en sus hogares, quizá, no han recibido el mejor ejemplo para aprender a solucionar los problemas de una manera distinta a la agresión física o verbal.

La indagación por la tolerancia en la convivencia es un asunto que también fue valorado en el instrumento aplicado; así, cuando los estudiantes ven a una pareja de compañeros en el corredor de la escuela dándose besos y acariciándose intensamente, esto les genera varios sentimientos, una situación que ya es común no solo en la escuela, sino en otros espacios del barrio o la ciudad. Respecto a esto, a un 20% le parece incómoda la situación, otro 20% —al que quizás le parezca incómoda la situación— le informaría al coordinador de la institución, un 40% ve la situación como algo normal o “ni se da por enterado”, y otro 20% considera que aquello debería hacerse en la intimidad. Esta diversidad de sentimientos tiene relación con la concepción que la familia y la sociedad tienen sobre las expresiones amorosas en público: los niños y jóvenes procederán frente a esto dependiendo de los prejuicios, las concepciones y las ideas que su familia o medio social más cercano les hayan transmitido. De ahí que una sociedad o familia muy conservadora o muy liberal ayude a configurar un sujeto que tendrá concepciones específicas sobre las relaciones amorosas; la clave, entonces, es una educación que favorezca la comprensión y el respeto hacia todas las manifestaciones de amor entre las personas.

Segunda clasificación. Prácticas pedagógicas del maestro vinculadas a la convivencia escolar

Se destacan en esta clasificación algunas respuestas relacionadas con aspectos importantes como la empatía y la aser-

tividad, además de un ámbito que es clave en las relaciones sociales: las conductas prosociales, las cuales, en el contexto contemporáneo, son preocupación de especialistas y de las políticas públicas, debido a que la violencia tiende a presentarse cada vez con más frecuencia en los distintos ámbitos y edades (Arce *et al.*, 2015). Por lo tanto, la conducta prosocial se considera un concepto polisémico que responde a diversas connotaciones y desarrollos teóricos, “asociados a la promoción de actitudes y comportamientos positivos, solidarios y cooperativos como alternativa a la indiferencia, a las manifestaciones agresivas y violentas del ser humano” (Mestré, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006; Marín, 2010).

Los niños encuestados resaltan dichas conductas en la solución de conflictos en el aula y en el entorno escolar, y manifiestan, además, el vínculo con el aprendizaje y la enseñanza de valores que complementan dichas conductas, ya que las conductas prosociales, como construcción social, están influenciadas por factores del contexto que surgen a partir de los procesos de socialización dados por la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Sorín (2004) destaca la construcción social como un proceso fundamental en el desarrollo de actitudes prosociales, dado a través de lo moral y lo histórico-cultural, las representaciones y las instituciones, donde la familia y las primeras interacciones tienen un papel determinante, y considera al comportamiento prosocial como un factor de protección moderador de la agresividad y como una disposición que favorece la adaptación y las habilidades sociales (Carlo, Mestré, Samper, Tur y Armenta, 2010).

En cuanto a la percepción de los niños entrevistados sobre si los profesores enseñan cómo tener una buena convivencia escolar, la mayoría de los estudiantes manifiestan que los docentes les enseñan a tener una buena convivencia, que lo que utilizan es el diálogo con ellos, aunque reconocen que no es suficiente porque dialogan sin tomar realmente en cuenta la opinión del estudiante. Con relación a este aspecto, algu-

nos estudiantes dicen que los profesores enseñan cómo tener una buena convivencia escolar orientando su enseñanza en el aula a los valores (morales y éticos), las conductas prosociales, la empatía, la asertividad (cuándo decir sí o no), el ejemplo, el diálogo y explicando el porqué de las cosas que suceden y cómo se pueden resolver.

Esto es importante porque refleja la percepción que tienen algunos estudiantes de sus profesores y de la actitud que asumen ante los problemas de convivencia, y también es un aspecto positivo por cuanto muestra que el maestro está cumpliendo un rol que va más allá del “dictar” una clase con sus contenidos: además está interesado y pendiente de todo lo que pasa alrededor del entorno escolar, ya sea el aula u otros espacios institucionales, enseñando en algunos momentos de la clase sobre aspectos clave de la convivencia escolar y reflexionando con sus estudiantes a partir de las situaciones cotidianas que suceden en la escuela.

Otro aspecto que resalta las prácticas pedagógicas del maestro vinculadas a la convivencia escolar es la percepción de los estudiantes sobre qué hacen los profesores cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución educativa: un 60% de los estudiantes afirma que estos tratan de solucionarlos de manera pacífica (hacen mediación), mientras que el 40% simplemente regañan. Aunque algunos maestros se limitan al simple “regañón” en el acto, quizás para tratar de detener una situación de agresión o problema de convivencia, se destaca que gran parte de los docentes (60%) busca solucionar esos mismos problemas de manera pacífica desde el diálogo y la mediación, un aspecto que resalta ese rol del maestro como adulto significativo que, a partir de su ejemplo, ayuda a encontrarles solución a los problemas de una forma asertiva, dialogando, escuchando a las partes implicadas, y a quien le interesa conocer las causas que originaron el conflicto para tomar decisiones que conduzcan a la no repetición de una agresión o problema de convivencia, o a una sanción pedagógica, según sea el caso.

Queda en interrogante el 40% restante de los docentes y su forma de responder ante el conflicto, ya que el “regaño”, considerado una forma poco asertiva de enseñanza y corrección, aún sigue vigente. ¿Incapacidad del docente? ¿Ignorancia emocional y afectiva? ¿O simplemente la repetición de lo conocido en función de una supuesta autoridad que invoca el miedo en lugar de la formación?

Lo más importante, no obstante, es siempre escuchar al estudiante. Un elemento valioso para hacerlo es recurrir a la mediación como instrumento que posibilita la escucha y la solución conjunta de soluciones; incluso puede haber mediación entre pares (estudiantes), quienes de forma imparcial ayudan a encontrar las soluciones a los conflictos originados en el aula de clase y en el entorno escolar.

La mediación en el ámbito escolar puede entenderse, entonces, como una expansión y extensión de la convivencia en tanto ha de construirse sobre la base de la aceptación reflexiva y crítica de las situaciones problema. El propósito de la mediación es llegar a una aceptación y comprensión compartida del tema que separa a las partes implicadas para construir, así, una vía de solución consensuada que comprometa a las dos partes y las satisfaga (Aparicio, 2002).

El liderazgo de la mediación escolar está representado por algunos docentes, pero los estudiantes pueden ser protagonistas de esta forma de encontrar soluciones entre pares. Desde luego, en el rol del docente se hace necesario una adecuada participación de los estudiantes, quienes tienen un papel fundamental en la escuela y en cada aula, de ahí que asuntos referidos a la participación y construcción colaborativa del conocimiento y la convivencia reflejen avances significativos en formación en valores y asertividad en la escuela, según los niños encuestados.

Así, cuando a los estudiantes se les pregunta qué hacen cuando el profesor realiza actividades en grupo, la mayoría (80%) manifiesta que ayudan a realizar la actividad propues-

ta y solo un 20% de los estudiantes manifiesta que participa poco. Llama la atención que ningún estudiante busque liderar la actividad propuesta y es muy positivo que la mayoría esté dispuesta a ayudar en la actividad, algo que puede indicar el deseo del estudiante por aprender cosas nuevas o por trabajar a la par con sus compañeros, factor también que puede estar mediado por el nivel de empatía que hay entre el docente y su grupo de estudiantes.

Una relación vertical muy autoritaria y hasta con malos tratos entre maestro y estudiantes puede generar poca o nula disposición para ayudar a realizar una actividad didáctica; este tipo de relaciones de parte del docente pueden obligar a la participación por temor o de mala manera y, por lo tanto, en el trabajo grupal sí se hace necesario algún nivel de empatía entre el docente y sus estudiantes (no solo para favorecer la convivencia en el entorno escolar y en el aula, sino también para llevar a cabo las actividades didácticas propuestas).

Igualmente, es de notar que ningún estudiante opta por liderar una actividad propuesta por el maestro, algo que quizás indique que la escuela debe trabajar más en el desarrollo del liderazgo de los estudiantes.

Respecto al rol que tienen los estudiantes con relación a las prácticas pedagógicas del maestro y a cómo interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes responden de forma variada cuando se les pregunta si colaboran de forma amable y respetuosa en las actividades del salón de clase (borrar el tablero, decorar el salón, hacer la cartelera, ayudar en la preparación de los actos cívicos); un 20% manifiesta que siempre colabora, otro 20% dice que lo hace muchas veces, el 40% dice que pocas veces lo hace y un 20% dice que nunca. Es destacable que el 60% de los estudiantes pocas veces o nunca colabore con las actividades de clase, situación que puede obedecer a una cuestión de empatía con el docente o a la falta de interés: los estudiantes quizás conciben que solo se va al aula y a la escuela a “aprender” los temas de unas asignaturas, lo que implicaría no interesarse en otras

actividades que conlleven un esfuerzo extra. Incluso el querer colaborar con otras actividades puede estar relacionado con el sentido de pertenencia que los estudiantes sientan por la institución, ya que sienten amor o agradecimiento hacia una institución que les brinda la posibilidad de ser cada día mejores personas, sentido de pertenencia que debe ser correspondido por los maestros al involucrarlos en las distintas actividades propuestas.

Llama la atención que, al momento de resolver conflictos, la presencia de las conductas prosociales sea alta, pero al momento de ayudar voluntariamente no. ¿Quizás se relacione esto con las dinámicas sociales de grupo? Esta pregunta se relaciona con el rol del estudiante en el entorno escolar y su apropiación del contexto y la emergencia de lo que pasa en la institución educativa.

En este sentido, al concebirse a los estudiantes como actores fundamentales en el manejo de la convivencia en el entorno escolar, se quiso indagar sobre qué acciones realizan ellos para mejorar dicho proceso; el 40% de los estudiantes no responden o dicen que no hacen nada, mientras que el resto, el 60%, afirmaron que las acciones que realizan son:

- No pelear con los compañeros.
- Si hay una pelea acuden a un docente o coordinador.
- Si los docentes o el coordinador no están, dialogan y dan consejos como solución.
- Dialogan y socializan con los compañeros.

La mayoría, 60% de los estudiantes, considera que se debe evitar incurrir en actos de violencia como acción para mejorar la convivencia escolar, y que se debe recurrir al diálogo, los consejos y, de ser necesario, acudir al maestro si se presenta una agresión física grave (como una pelea en las afueras de la institución). En estas acciones se pueden destacar dos aspectos: primero, que están orientadas al ser y están vinculadas con los afectos y la inclinación hacia las prácticas pacíficas, aunque cuesten en el aula. Los procesos de mediación

son reconocidos como acciones importantes en pro de la convivencia, aunque se reconoce que falta saber más sobre ellos. Segundo, hay un aspecto vinculado con acciones posibles en el aula: acciones prosociales (ayuda, colaboración, solidaridad), acciones de omisión (no agredir, no pelear, no insultar, no ser violento) y acciones proactivas (dar ejemplo, dialogar). Ante qué hacen los estudiantes frente a los problemas de convivencia, las respuestas son muy variadas, pero en su mayoría se coincide en que lo que hacen es portarse bien, respetar a sus compañeros, ayudar a que no haya desorden (¿sentido de ser parte de la solución y no del problema?) y otros no hacen nada. Ese no hacer nada llama la atención, pues podría indicar que algunos estudiantes no se sienten parte ni del problema ni de la solución y prefieren alejarse de los problemas. ¿Podría existir en ellos un sentimiento de indefensión aprendida, producto de las violencias que han experimentado?

Respecto a lo que sucede con la convivencia escolar en el aula y en el entorno de las instituciones educativas, se indagó entre los estudiantes sobre qué otros conflictos de convivencia suceden en la institución; el 40% respondió que no sucede nada o no respondió, mientras que el restante 60% afirma que ocurren peleas y amenazas entre estudiantes. El que la mayoría perciba un ambiente hostil en la institución educativa, de peleas, golpes y amenazas, debe ser un motivo de preocupación para docentes y directivas, algo que conlleva trabajar en procesos de diálogo, mediación y resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes (aprovechando, además, que ellos ya tienen intenciones y acciones que se interesan por la resolución pacífica de los mismos). A su vez, es un llamado para que el maestro, en sus prácticas pedagógicas, logre identificar y prevenir posibles agresiones derivadas de los problemas en la convivencia entre los estudiantes, unas prácticas que, partiendo del ejemplo del maestro, fomenten el respeto, la comprensión, el diálogo y el afecto. Esto posiblemente permitirá mejorar las dinámicas de clase y las estrategias didácticas a la hora de abordar las temáticas trabajadas en cada área.

Igualmente, una situación similar a la descrita antes sucede cuando a los estudiantes se les indaga sobre con qué frecuencia hay problemas de convivencia en el aula. La mayoría, el 60%, afirma que siempre, un 20% dice que tres veces a la semana y el restante 20% afirma que no hay problemas de convivencia en el aula; es decir, un 80% percibe que siempre o cada tres veces a la semana hay problemas de convivencia en el aula, situación que es preocupante por cuanto la escuela debería ser un espacio de aprendizaje, disfrute y felicidad para niños y jóvenes, y las agresiones o los problemas de convivencia en el aula a diario o muy seguido atentan precisamente contra ese ideal, con niños que sufren de acoso escolar (*bullying*), depresión, y estudiantes que ya no desean ir a la escuela porque esta termina siendo un lugar de infelicidad o hasta de sufrimiento. Esta situación ocasiona un ambiente de aula tenso y complejo, donde el aprendizaje de los estudiantes no es el esperado: es difícil aprender competencias, conceptos o desarrollar habilidades si en el aula constantemente se presentan problemas de convivencia, lo que hace que no haya un espacio tranquilo y el maestro deba dedicar tiempo y esfuerzo a solucionar dichas situaciones.

Frente a las dificultades en la convivencia escolar, es necesario (y hasta obligatorio) que la escuela implemente acciones de prevención, atención y mediación entre los estudiantes, algo que también debe movilizar a los maestros para que en sus prácticas pedagógicas fomenten espacios de reflexión que posibiliten mejorar el clima del aula y la convivencia en el entorno institucional como la mediación, la cual es “el proceso mediante el cual los actores del conflicto, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades” (Robayo, 2003, p. 33).

En este sentido, a los estudiantes se les indagó sobre cuáles consideran que son las acciones más pertinentes que la institución educativa implementa para mejorar la convivencia:

todos afirman que la mediación, como forma conjunta de encontrar soluciones, es la acción más pertinente.

Así, más que preferir otras opciones no marcadas en el cuestionario —como la realización de talleres extracurriculares o llamar a otras instituciones—, la mayoría de los estudiantes consideran que el diálogo, la mediación y llamar a los acudientes son las acciones más pertinentes que la institución educativa implementa para mejorar la convivencia, una percepción que indica que los estudiantes consideran que se debe seguir trabajando desde las instituciones educativas en la resolución de los conflictos y desde la mediación como herramienta que permite escuchar al otro desde el diálogo. La escuela debe tener en cuenta los aportes y las sugerencias de los estudiantes como forma de prevención de dichos problemas, aportes que también pueden ser parte de las acciones pertinentes de la institución educativa para mejorar la convivencia.

También llama la atención que solo un 20% de los estudiantes considere que la suspensión por días es una buena acción que implementa la institución educativa para mejorar la convivencia, algo que se interpreta como una medida disciplinaria que para los estudiantes no es formativa o efectiva, por cuanto este mecanismo quizás no conlleva un cambio en la actitud del estudiante.

2. Conflictos de convivencia que prevalecen en el entorno escolar (institución educativa y el aula)

En este apartado se agrupan las preguntas relacionadas con cómo los estudiantes perciben la convivencia en el entorno escolar y en sus aulas. En cuanto a cómo perciben los estudiantes la convivencia escolar en el aula, sorprende que las respuestas sean tan parejas: un 40% se inclina por calificarla como buena, un 40% como regular y un 20% como mala. Cabe resaltar que las razones expresadas para sustentar la convivencia regular y mala son las mismas (maltrato —peleas—, indisciplina y agresión —verbal y psicológica—); así las cosas, el 60% de los encuestados perciben una conviven-

cia en el aula no buena. Finalmente, dos características particulares encuentran los encuestados que mencionaron la convivencia en el aula como mala: la indiferencia, la dificultad para ponerse en el lugar del otro (empatía) y reconocer las múltiples diferencias en el aula como un problema. En cuanto a las razones por las cuales los encuestados consideran la convivencia como buena están el buen trato, las acciones prosociales (ayuda, compartir, solidaridad) y el énfasis en los valores, sobre todo el respeto y el diálogo (de parte del profesor y los compañeros).

Llama la atención que varios de los estudiantes encuestados refieran la existencia de peleas entre docentes; aquí se puede hacer referencia a discusiones que se salen de control entre los profesores y pueden tornarse violentas en algunos casos (puede que exista agresión física, aunque se presente pocas veces). Esto es llamativo, porque los docentes son quienes deben saber manejar mejor las situaciones de violencia al interior de las instituciones educativas y no ser agentes generadores de violencia, dado que son los referentes éticos de los estudiantes. No es posible enseñar al otro a convivir si la forma de solucionar los conflictos es a través de la agresión, cualquiera que esta sea. Aquí quedan una serie de preguntas para continuar la reflexión: ¿cuál es la formación en competencias socioemocionales de los docentes que se convierten en protagonistas de violencia en las instituciones educativas? ¿Qué hacer para que esta percepción de los estudiantes frente a las peleas o discusiones entre los docentes sea un punto de análisis en el entorno escolar y no solo un ejemplo que autorice la violencia entre estudiantes?

Los estudiantes encuestados identifican en el aula de clase diversidad de conflictos que coinciden con los nombrados por la misma encuesta, y se resalta la agresión en tres de sus vertientes principales: la física, la verbal y la psicológica. Se hace referencia a un conflicto que prevalece de manera cotidiana al interior de las aulas y en el entorno escolar; esto es, las peleas entre compañeros, la agresión física. Todos los encuestados afirman que, en mayor o menor medida, tal agresión está

presente como forma de intentar solucionar las diferencias entre los compañeros, y que esta acción está precedida por la agresión verbal, que se presenta con insultos, apodos, burlas y charlas pesadas (constituyen una de las causas constantes de conflictos al interior de las aulas, y el 60% de los encuestados plantea que estas burlas son recurrentes).

Para todos los encuestados, un asunto que hace difícil la convivencia en el aula tiene que ver con el ruido en el salón y que, como consecuencia de ello, hay una interrupción reiterada de las clases. Aunque muchas veces el ruido no tenga como finalidad la interrupción de las clases, sí termina por hacerlo y esto indispone tanto a maestros como a estudiantes en el desarrollo de los procesos educativos. Además, otra consecuencia de esto es la falta de tolerancia que aparece en las aulas, que se evidencia mediante gestos y miradas de desaprobación por parte de los docentes y los mismos escolares.

La reflexión en torno a la toma de decisiones de los estudiantes cuando se enteran de que van a ocurrir peleas o de que están ocurriendo, y de a quién acuden, fue otro factor que interesó a esta investigación, dada la importancia de reconocer las habilidades y competencias de los estudiantes a la hora de reaccionar.

El 80% de los estudiantes, según sus respuestas, informan de dicha situación a los docentes. En estas circunstancias, el docente tiene la autoridad y obligación de mediar en el conflicto y se convierte en un agente de control y prevención de las situaciones violentas que se presentan en el entorno escolar. El 20% restante afirma que interviene en la situación como un agente mediador, buscando, a través del diálogo, que se solucionen los problemas entre sus compañeros. En estas situaciones, el rol de mediador asumido por los estudiantes permite evidenciar liderazgo y conductas prosociales enfocadas a la ayuda para solucionar los conflictos presentes entre sus pares.

Sin embargo, a pesar de los conflictos y las peleas que se experimentan en las aulas de clase, la convivencia se percibe

también como buena. Esto llama la atención porque tal vez no se comprende lo que encierra la palabra “convivencia” o porque las formas de relacionarse que conocen y aplican los estudiantes están mediadas por peleas y agresiones. Por ejemplo, un estudiante menciona que la convivencia es buena, pero que a veces los estudiantes se dejan llevar por la rabia; otro dice que es buena porque la profesora dice que no hay que pelear, lo que muestra en este caso que los estudiantes asignan el locus de control a un tercero; un estudiante incluso dice que la convivencia es buena porque la profe es buena, es decir, el indicador de la percepción de la convivencia es un agente externo. En este sentido, el locus de control

se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de uno mismo (Bandura 1999; Richaud de Minzi 1990). Cuando una situación se percibe como contingente con la conducta de uno, se habla de locus de control interno. En este caso, el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Si en cambio esta situación no es contingente con la conducta del sujeto, se denomina locus de control externo, donde no importa los esfuerzos que el individuo haga, el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás (Oros, 2005, p. 90).

Por su parte, los estudiantes que mencionan que la convivencia es regular hacen referencia a las peleas, a las conductas disruptivas durante la clase, al maltrato entre los compañeros mediante apodos e insultos, o porque se pelean cuando el profe no está (nuevamente hay locus de control externo). Para otros, la convivencia es mala porque no hay respeto. Llama la atención que uno mencione que es mala por las diferencias y los diferentes gustos: ¿hay poca tolerancia ante la diversidad? Los entrevistados mencionan las agresiones físicas y verbales, las peleas y los insultos como situaciones reiteradas que se presentan al interior de las aulas y, en menor medida, en el entorno escolar.

De las respuestas se puede deducir, entonces, que la mayoría de estudiantes perciben problemas de convivencia en sus instituciones, caracterizada esta por las peleas, los malos tratos y el irrespeto. Se evidencia una marcada tendencia hacia el locus de control externo (en este caso en el docente), porque se menciona que los estudiantes se comportan mal cuando la profesora no está presente o se portan bien si ella es buena con ellos.

El reto ante un panorama así, en que el sujeto pone el locus de control afuera, es formar en el valor de la responsabilidad de uno mismo (responsabilidad que va vinculada a la consciencia de sí). ¿Está la escuela lista para incursionar en este nivel de formación de lo humano? Al parecer, los esfuerzos que se han hecho hasta ahora han logrado tocar de manera superficial la subjetividad, en el sentido de que se conocen las maneras de convivir, pero no se logra hacerlo exitosamente; se sabe de la importancia de la empatía, el diálogo y las conductas prosociales, pero estas solo se “usan” a conveniencia para ciertas cosas y en ciertos lugares. La experiencia de aprender, también lo emocional, si es cierta, transforma al sujeto y lo prepara para actuar de manera coherente en cualquier situación y escenario. Por ahora, el reto sigue en pie.

3. Dilemas morales relacionados con la convivencia en el entorno escolar

*Eres demasiado bella, Tosca,
y amas demasiado.
Por un precio irrisorio,
tú me pides una vida; ¡y yo te pido un instante!*
Fragmento de *Scarpia*
Tosca (2016)

Preludio

El dilema al que se enfrenta el personaje de Tosca representa una de las escenas más dramáticas de las óperas de Puccini: la mujer debe decidir si tiene relaciones sexuales con el

jefe de policía Scarpia, quien le solicita una noche de placer a cambio de salvar a su amado del fusilamiento. Como Tosca, los sujetos se enfrentan a diario a situaciones en que la elección no siempre es la más fácil ni la mejor, mucho menos la más ética y/o moralmente¹¹ aceptable.

Esto invita a pensar en el papel de la escuela, un escenario de convivencia consigo y con el otro donde constantemente se están tomando decisiones y creando verdades sobre el deber ser —un constructo moral— y el hacer —una acción contundente— del maestro, el estudiante, la familia y la institución. Con todo esto, es preciso preguntar: ¿es posible educar sobre la toma de decisiones frente a los dilemas morales? Esta pregunta surge, por una parte, a propósito de los tres imposibles de Freud: “gobernar, educar y psicoanalizar” (Marín, 2004, p. 75), pues en ninguno de los tres es posible alcanzar todo lo que se desea, no todo se puede hacer; en educación, el docente se enfrenta a estas limitaciones pero necesita sostener el deseo frente al descontento de lo imposible (Cordié, 2007).

Por otra parte, la pregunta también surge a partir de la idea de que la ética y la moral son distintas, que el individuo puede tomar una decisión ética desde su consciencia, sin ser moralmente aceptable por el contexto o viceversa, pues al parecer no siempre lo moral y lo ético se encuentran y en otras ocasiones parecen ser lo mismo (Ortiz, 2016).

Tosca encuentra una forma particular de tomar la decisión con resultados nefastos: acepta acostarse con el general y él le asegura que todo está arreglado para un fusilamiento simulado; sin embargo, ella decide asesinar a Scarpia durante

11 Por las variadas acepciones de los dos términos, para efectos de este escrito se toman las siguientes definiciones: “La ética se fundamenta en el valor intelectual y racional que los individuos otorgan a sus actitudes y creencias, a diferencia de la moral, que viene determinada por la cultura y por consiguiente es de tipo más bien irracional e intuitivo. No podemos elegir la moral, tan solo aceptarla o rechazarla; por tanto, tiene que ver con la conformidad con las normas de nuestro grupo social” (Mente, 2018, párr. 17).

el acto sexual, sin imaginar que al día siguiente asesinarían a su amado, pues el general también la había traicionado. ¿Qué pudo haber hecho Tosca desde una perspectiva moral y ética? Sin ánimos de encontrar una única resolución al melodrama de Puccini, a continuación se exponen algunos acercamientos conceptuales sobre los dilemas morales, así como los resultados de la investigación relacionados con la forma en que los estudiantes enfrentan dilemas cotidianos en la convivencia escolar y tal vez acercarse a la respuesta sobre un imposible: educar sobre ética y moral.

Sobre los dilemas morales

El dilema moral se entiende desde la incertidumbre (“No sé qué hacer”) del sujeto frente a una situación contradictoria: “En un dilema se presentan dos alternativas de acción opuestas: ambas alternativas tienen aspectos positivos y negativos tanto para el personaje que decide como para las otras personas involucradas en la situación” (Mejía y Rodríguez, 2004, p. 42).

Es importante anotar que la mayoría de los dilemas morales “no se dan entre un valor y un disvalor, sino más bien entre dos valores que se ponen en conflicto en una situación concreta” (Valoras, 2008, p. 1). Así como lo afirma Galtung, son átomos del conflicto donde “una persona, actor, persigue dos fines incompatibles entre sí” (citado por Calderón, 2009, p. 71); es un conflicto interno del sujeto con la imposibilidad, con los límites de su propia naturaleza o la de su entorno. Además, se diferencia de la disputa, pues, como lo dice el autor, esta última es un átomo de conflicto externo del sujeto con otros. Por lo tanto, “dilema” y “disputa” no son sinónimos y tienen una dinámica distinta, pero los dos llevan en su núcleo la semilla de conflictos mucho más complejos, con oportunidad de encaminarse hacia la agresión o la creación. Galtung (citado por Calderón, 2009) propone relaciones entre estos elementos, así:

Figura 1 Relación y diferenciación de los elementos de un conflicto.

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura, el dilema y la disputa se ubican en un punto neutral, propio de la naturaleza de los conflictos del sujeto. Si cualquiera de los dos se direcciona hacia la creatividad, se le apuesta a la potenciación de la vida en lo posible. Y si la elección se orienta hacia la agresividad, se asegura una carrera hacia la destrucción del sujeto y de su entorno.

Con el panorama anterior, es pertinente volver a la pregunta inicial: ¿es posible educar sobre la toma de decisiones frente a los dilemas morales? No hay discusión sobre la relevancia del tema en la escuela y como objeto de estudio de la misma, pero quien estudia sobre ética y moral necesita espacios prácticos para interiorizar un aprendizaje:

He afirmado que no te vuelves moral o inmoral porque se te enseñe sobre moralidad, sino porque interactúas de manera permanente y recurrente en una esfera donde hay relaciones mediadas por la moralidad, la inmoralidad o la amoralidad [...]. El alumno debe ser activo y pasivo en la esfera moral, es decir, debe ser protagonista de situaciones donde pueda practicar recurrentemente principios morales y debe ser relacionado más allá de la teoría con situaciones donde observe comportamientos anti-éticos, los cuales debe estudiar y cuya corrección debe proponer y aplicar. Debe ser implicado constante

e intensamente en actividades que tengan un trasfondo moral-social (Burgos, 2007, p. 143).

Hablamos de un aprendizaje significativo que se pueda transferir a la vida cotidiana. Burgos (2007) menciona cuáles podrían ser los principios para la construcción de los dilemas a trabajar en la escuela: estos deben instaurar de manera consensuada, lógica, analítica y sin imposiciones diversos tipos de conducta, respetando el bien colectivo e individual, libres de marcos religiosos o ideológicos y, en estos márgenes, es el individuo quien toma una decisión final (p. 144).

Ahora bien, tal intención no puede construirse con los esfuerzos de un solo maestro como agente moralizador de sus estudiantes, pues puede correr el peligro de la construcción de principios subjetivos y, en consecuencia, puede haber un sesgo altamente peligroso para el aprendizaje. Es fundamental que el trabajo sobre ética y moral transversalice la escuela y todos los actores alrededor de la comunidad educativa se involucren, se conviertan en sujetos del aprendizaje y se permitan observar sus propias creencias sobre el “deber ser”: un currículo democratizado, actualizado, flexible e incluyente.

En ese currículo cambiante se presentan dos ideas para su conformación con respecto al contenido y la evaluación. Con relación a lo primero, se puede sugerir que cumpla con los siguientes requisitos: “Presenta una verdadera encrucijada de carácter moral, resulta verosímil y estimulante para los estudiantes, es breve y claro” (Gómez, Barragán, Arias y Rodríguez, 2018, p. 49). Aquí también se podrían agregar como criterios la pertinencia de la historia en el contexto de la clase, cuál es la relación del dilema con el maestro y diversas respuestas históricas con sus consecuencias.

Respecto a la evaluación, si bien se apunta a un mejoramiento en el proceso de deliberación para la toma de decisiones ante encrucijadas que ponen a prueba la integridad (Kohlberg, citado por Valbuena, 2017), Valbuena propone la evaluación de competencias argumentativas, comunicativas y sociales,

mediante la valoración de cada sujeto frente a las siguientes etapas del análisis del aprendizaje basado en dilemas: “Identificación del dilema moral, análisis de las circunstancias y [los] hechos, consistencia argumentativa, justificación moral de las alternativas de decisión” (Valbuena, 2017, p. 692).

De lo anterior, llama la atención la primera etapa: identificar la situación como un dilema moral. Esta podría ser la piedra angular del aprendizaje basado en dilemas y de la responsabilidad de la escuela, pues aquí se habla de la consciencia del sujeto frente a situaciones en las que se puede tomar más de una decisión y en las que se afecta a más de un involucrado; si el sujeto tiene normalizada una forma de actuar por la cultura y la educación, no podrá reconocerlas como dilemas. Por lo anterior, la escuela no se convierte, en este caso, en transmisora y reproductora de la cultura, como propone Bourdieu (citado por Ramos, 2007), sino en una observadora activa, crítica y constructora de cultura desde la consciencia.

Las decisiones de los estudiantes en la escuela

En la investigación, los estudiantes se enfrentaron a un cuestionario compuesto por una serie de preguntas enfocadas en cómo afrontarían una serie de situaciones que podían vincularse con sus emociones, y se les invitaba a decidir frente a una situación en particular.

Una de las preguntas hacía referencia a si el estudiante ayudaría a un compañero que se encuentra con problemas; aquí, la posibilidad de responder según diferentes niveles de posibilidad de ayuda estableció el dilema moral. El 40% de los encuestados afirmó que ayudaría al otro siempre o muchas veces, mientras que el 60% restante dijo que lo ayudaría pocas veces, aunque todos en mayor o menor medida ayudarían a sus compañeros (lo que demuestra la capacidad de reinventarse, ya que estos niños han sufrido algún tipo de violencia; ven y entienden lo importante que es ayudar al otro, sentir que el otro es importante y ayudar a que dichos problemas se solucionen de la mejor manera). No obstante, también se

evidencia que ponerse en el lugar del otro es muy difícil, porque se toca su ser y esto trae consecuencias a su personalidad e integridad; esta situación demuestra, una vez más, que es importante y necesario trabajar las emociones en la escuela. En el cuestionario se preguntó también sobre qué decisión tomarían los individuos cuando sabían que ocurriría una pelea por fuera de la institución. Todos los estudiantes encuestados dijeron que buscarían ayudar a que dicha situación no se presentara, es decir, buscarían prevenir la ocurrencia del hecho: un 80% de los encuestados daría aviso a los docentes para que ellos intervinieran en la prevención de esta situación y el 20% restante contestó que mediarían para que la pelea no se presentara. A partir de esto, se puede ver que en los estudiantes se van construyendo valores sociales enfocados en la ayuda desinteresada de sus congéneres y la prevención de situaciones de vulneración de sus compañeros. En este caso, se involucraría a un tercero (docente), a quien se le demandaría protección y cuidado del otro, o arriesgarían su propia integridad, pues incluso sabiendo lo que les implica intervenir en una pelea asumirían el riesgo y buscarían mediar. Esta acción evidencia que existen en dichos estudiantes conductas prosociales de tipo altruistas.

Respecto al dilema moral que implica la elección o atracción sexual hacia alguien del mismo sexo (por los prejuicios o la discriminación aún existente en la sociedad), a los estudiantes se les preguntó: “Si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído/atraída por personas del mismo sexo, ¿a quién podría acudir en busca de ayuda?”. El 40% de los estudiantes respondió que ese alguien podría recurrir al psicólogo como persona de confianza, y el restante 60% dijo que podría recurrir a algún familiar (20%), al padre de familia (20%) o a un docente (20%). De estas respuestas, llama la atención que solo un 40% de los estudiantes respondió que se podría acudir a un familiar y el restante 60% preferiría acudir a un “extraño”, que es su docente o su psicólogo, algo que podría indicar que con estos el estudiante ha desarrollado más lazos afectivos y emocionales que con los miembros de su propia familia, situación que debería

cuestionar a la familia que, como primer espacio afectivo, debería brindarle a cada miembro la seguridad y confianza para recurrir a ella ante una situación compleja. Por lo tanto, el estudiante, en este caso, debe decidir sobre si callar su situación, con todo lo que eso pueda ocasionar como represión interna de infelicidad o contarle a la familia su condición de atracción homoerótica y esperar una posible discriminación social que puede conducir al estudiante a situaciones de tristeza o depresión.

La interpretación y el análisis de esta pregunta deja una invitación y un reto: la invitación es reflexionar una vez más sobre el lugar que ocupa la diversidad, también sexual, en la vida de cada sujeto que se encuentra en el ámbito educativo y sus contextos asociados (familia, comunidad); el reto es, una vez más, insistir en la necesidad de formar en competencias socioemocionales que incluyan las conductas prosociales, la empatía y la consciencia como abanderados del desarrollo pacífico del ser humano.

A los estudiantes se les indagó sobre una situación que les lleva a tomar una decisión frente a un asunto de convivencia escolar y permite entender, además, la relación que esta tiene con sus emociones (en este caso, la rabia). A la pregunta sobre qué hacen si tienen un problema en la institución educativa con alguien y tienen mucha rabia, el 80% de los estudiantes respondieron que buscan a alguien que les ayude a encontrar soluciones conjuntas mediante el diálogo, mientras que el 20% afirmaron que no hacen nada y lo dejan pasar. Estas respuestas pueden comprenderse desde una doble interpretación, una positiva y una negativa; una positiva en cuanto indica que los estudiantes tienen un control de sus impulsos y emociones a la hora de enfrentarse a situaciones difíciles en la convivencia, un dilema en que deben escoger entre responder a un insulto o agresión de una forma violenta (quizás como mecanismo de defensa) o ser más racionales y pensar antes de actuar de una forma desafortunada, que posiblemente conlleve un problema mayor. Por lo tanto, esa elección mayoritaria de los estudiantes (buscar a alguien

para encontrar soluciones mediante el diálogo) es una posibilidad para que en las instituciones educativas mejore la convivencia y debe invitar a la reflexión para que en la escuela se abran los espacios de diálogo y mediación escolar entre estudiantes (porque ellos ven como una solución ese diálogo intersubjetivo y de reconocimiento del otro, algo muy opuesto a las medidas disciplinarias tradicionales que imperan aún en la escuela).

La interpretación negativa está relacionada con que el control de la situación sigue estando en gran medida afuera, tal y como ya se mencionó con el concepto de “locus de control externo”. Aunque buscar a otros es una conducta de ayuda prosocial, buscarlos siempre puede hablar de la incapacidad del sujeto de tramitar, negociar y comprender sus emociones y afectos, y actuar de acuerdo con sus propias decisiones. Se trata entonces de invitar a la formación de la consciencia de sí para aprender a transitar entre las dos opciones (control interno y externo) de forma asertiva.

Finalmente, a la pregunta por la participación en actividades en equipo para el mejoramiento del ambiente escolar y la participación en actividades institucionales, las respuestas de los estudiantes son diversas; mientras que algunos de ellos (60%) participarían siempre o algunas veces en las actividades, otros (40%) plantean que no lo harían. Puede interpretarse que las actividades que implican acciones que sirvan al entorno escolar son poco agradables de realizar e implican un esfuerzo extracurricular, mientras que cuando se les pregunta a los estudiantes que si ayudarían a cumplir con una actividad en grupo en el aula, el 80% plantea que ayudarían a que dicha actividad se llevara a cabo (aunque no tendrían el rol de líderes de la actividad), y solo el 20% afirma que participarían poco para que dicha actividad se cumpliera. El dilema moral que se buscó establecer consistió en mostrar la posibilidad de ayudar en dos contextos similares en los que el estudiante se ve abocado muchas veces a tomar una decisión que permite inferir su desarrollo moral, empático y prosocial.

Capítulo 5.

Maestros y estudiantes: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad



[...] toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos: uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, e incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica también, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales.
Freire (2012, p. 67)

Este capítulo es la intersección de lo trabajado en los capítulos anteriores, por lo que responde explícitamente a la pregunta por la relación existente entre prácticas pedagógicas y convivencia escolar. Para comenzar a definir esta relación, se recurrirá, en primer lugar, a la geometría, a partir de una de sus relaciones, la de equivalencia, con la cual se realizará una serie de reflexiones sobre esta relación en el campo educativo; en segundo lugar, la relación existente se definirá a partir de la relación de horizontalidad, entendida esta como una forma de relacionamiento de los sujetos en el espacio escolar mediada por prácticas democráticas y de *amorosidad*.

Relaciones de equivalencia entre el maestro y el estudiante

Para abordar la relación de equivalencia entre estos dos actores educativos (maestro y estudiante) se tomará como referencia y ejemplo la figura de relación de equivalencia desde las matemáticas, más específicamente desde la geometría. El concepto de “relación de equivalencia” es fundamental en matemáticas y aparece a lo largo de toda esta ciencia, desde sus bases hasta las teorías más modernas y abstractas; sin embargo, las relaciones de equivalencia también se encuentran en la vida diaria y mediante ellas se puede explicar cómo clasificamos distintos objetos o cómo aprendemos nuevos

conceptos (Cisneros, 2008). Así, por relaciones de equivalencia, desde la geometría, se entiende aquellas “relaciones entre los elementos de un conjunto cualquiera y su característica principal es que abstraen el concepto de igualdad” (Cisneros, 2008, p. 5); es decir, dos elementos o cuerpos geométricos son equivalentes cuando, teniendo formas distintas, sus volúmenes o áreas son iguales.

Figura 2 Relación de equivalencia en la geometría



Fuente: Iñaki Biguri, disponible

en <https://ibiguri.wordpress.com/temas/rel/9-2-equivalencias/>.

Ahora bien, este tipo de relación geométrica sirve para comprender lo que interesa a esta investigación, ya que al metaforizar la figura 2, se infiere que el primer hallazgo significativo de este capítulo es que la relación entre maestro y estudiante es equivalente. Cuando se habla de relaciones de equivalencia entre el maestro y el estudiante, se alude a que son dos actores distintos en el ámbito educativo, donde cada uno tiene sus particularidades —condiciones históricas y subjetivas—, que con el paso de los años se han configurado en los principales protagonistas del sistema educativo. Estos dos sujetos distintos (maestro y estudiante), aunque son figuras de forma distinta (desde el ejemplo de la geometría), poseen una relación de equivalencia, es decir, un área o volumen que los iguala o que comparten, se influyen pero no pierden sus cualidades o características. En este caso, el área que vuelve equivalente la relación entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia de los estudiantes en el entorno escolar, el tapiz que los une, es el aprendizaje, el cual, desde una corriente

más clásica, se define como “todo un proceso de adquisición originado por la experiencia. Pero, además, el cambio que produce la adquisición debe ser más o menos permanente; si no hay permanencia, no hay aprendizaje” (Rebollo y Rodríguez, 2006, p. 139). Esta definición puede ser complementada por una definición de un aprendizaje que concibe el acto de aprender en relación con los demás:

La teoría “conversacional” (Pask, 1975) sigue el punto de vista de Vygotsky (1979) sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo. En efecto, aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo. Ese otro también puede ser un “sí mismo”, de esta forma incluimos el diálogo íntimo y personal con uno mismo (Zañartu, 2003, p. 2).

Por lo tanto, y siguiendo la línea anterior, ¿qué hace que esa relación sea equivalente? El aprender como proceso dialéctico y dialógico en el que ambos, maestro y estudiante, aprenden, cada quien a su manera y según su rol. Ese aprendizaje tiene que ver con las áreas de conocimiento (enseñadas por el maestro y aprendidas de forma disímil por el estudiante), pero también tiene que ver con las áreas íntimas del currículo oculto (Torres, 2005), aquello que Stenhouse (2003) denomina “lo que no está públicamente reconocido”, aquello que puede hallarse en contradicción o bien apoyar y reforzar las intenciones del currículo explícito u oficial.

En este sentido, no es solo el aprendizaje de las disciplinas escolares, sino también el aprendizaje de los saberes no escolarizados pero sí escolares (en el sentido de que su gestación también se da en la escuela), las “áreas” o “los volúmenes” que comparten maestro y estudiante y que permiten la relación de equivalencia entre prácticas pedagógicas y convivencia escolar. En un sentido pragmático, es la interlocución,

muchas veces inconsciente, entre currículo explícito y oculto, en la vida cotidiana de la escuela, la que hace que las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar tomen un camino de construcción hacia el favorecimiento o desfavorecimiento del buen vivir en la escuela¹².

Comprender así la relación entre prácticas pedagógicas del maestro y convivencia escolar de los estudiantes lleva a trascender el hecho simple de pensar esta relación como causal y determinista: a buenas prácticas pedagógicas del maestro, buena convivencia escolar del estudiante, ya que de sobra se sabe que dicha relación no siempre es exacta en el sentido de la supeditación de la una a la otra.

Otro ejemplo para entender la relación no causal (pero sí de equivalencia) del tema que nos compete, es pensar que la convivencia en el entorno escolar no tiene relación en gran medida con las áreas o asignaturas académicas, porque un estudiante puede tener un buen desempeño en estas y no necesariamente destacarse por el desarrollo de una buena convivencia escolar; por lo tanto, ha de interesar mucho esa relación, ahora cuatripartita, entre prácticas pedagógicas, convivencia escolar, currículo explícito y currículo oculto, que puede potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales encaminadas, como ya se dijo, al buen vivir en la escuela.

Lo dicho hasta aquí permite pensar, además, en una doble relación de equivalencia entre el maestro y el estudiante a partir del aprendizaje: la primera, desde el aprendizaje de las áreas y asignaturas, y la segunda desde el aprendizaje socioemocional, es decir, de las competencias socioemocionales, en una relación de doble vía donde el estudiante aprende lo que el maestro enseña y al mismo tiempo este se nutre de esas relaciones sociales que crea el estudiante, y también aprende

12 Concepto usado por el “Programa Escuela Entorno Protector” (PEEP) en la implementación de sus áreas de intervención de la Ley 1620 de 2013 en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

cuando debe intervenir y solucionar una dificultad en la convivencia (para ello, el maestro debe hacer uso de sus propias competencias socioemocionales para poder enseñar sobre la importancia de la ética, de las relaciones sociales, del respeto por el otro).

Prácticas pedagógicas del maestro, convivencia escolar del estudiante y su relación con el aprendizaje

Un aspecto que se debe reiterar es que el maestro lleva a cabo sus prácticas pedagógicas y estas se relacionan con la convivencia escolar de los estudiantes desde el aprendizaje. Desde luego, toda práctica pedagógica, como concepto metodológico o práctica discursiva, es una acción educativa intencional que realiza el maestro y tiene unos fines u objetivos formativos, y uno de ellos es lograr un aprendizaje en los estudiantes. Como se ha podido evidenciar en capítulos anteriores, cada maestro concibe unas prácticas pedagógicas específicas, o si no las concibe o conceptualiza (hay docentes que no definen teóricamente la noción de “prácticas pedagógicas”) manifiesta que lleva a cabo una serie de metodologías o estrategias enmarcadas en esas prácticas que buscan fomentar el aprendizaje en sus estudiantes; así, se lograron evidenciar tres tipos de prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros, que en este libro particular (y en la investigación) se han denominado “taxonomía subjetiva de la enseñanza”: prácticas centradas en la didáctica y la metodología; prácticas centradas en la norma, la autoridad y el autoritarismo, y prácticas centradas en la emoción y el afecto.

Estos distintos tipos de prácticas evidencian una manera de cómo el maestro concibe su relación con el estudiante: ya sea una relación vertical y autoritaria, donde se impone un control disciplinario rígido por parte del maestro, o una relación más horizontal, donde el maestro busca ese acercamiento constructivo con su estudiante desde el afecto y la emoción, para buscar soluciones a las diversas situaciones del aula y de la convivencia en el entorno escolar, o, simplemente, una relación donde al maestro solo le importa la cuestión didáctica

y metodológica para trabajar unos contenidos. De esas distintas formas o concepciones de prácticas pedagógicas interesa que estas se vinculan con el aprendizaje implícito u oculto y cómo ese aspecto a su vez relaciona de forma equivalente al maestro y al estudiante como principales actores del acto educativo.

En este sentido, el aprendizaje alcanzado por el estudiante en las distintas áreas está mediado por múltiples factores del currículo oculto: aptitudes y actitudes del estudiante, condiciones socioeconómicas de las familias y del contexto, y condiciones de la escuela (infraestructura, recursos didácticos, currículo y PEI), entre otros, pero un factor que puede llegar a ser determinante en el desarrollo del aprendizaje del estudiante es la forma en que el maestro lleva a cabo sus prácticas pedagógicas, ya que estas, dependiendo de cómo el maestro las realice, propician efectos diversos, orientados (ojalá) a lo positivo en el aprendizaje. Esto es así porque, además de la didáctica y la buena planeación metodológica, hay factores que inciden en la relación maestro-estudiante y en el aprendizaje, como es el caso de la empatía, esto es, una relación donde prima el respeto, donde el maestro reconoce a su estudiante como un igual en inteligencia (Rancière, 2007), donde se preocupa por su bienestar afectivo, psicológico y social, donde se imparte una disciplina sin abusos y no autoritaria que busca la construcción de acuerdos entre la comunidad educativa, empatía que favorece la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Parafraseando a Freire en *Pedagogía de la autonomía* (2012), no es posible una acción pedagógica humanista liberadora sin una ética profesional cimentada en el diálogo, el espíritu democrático, la aceptación de la diversidad —cualquiera que esta sea— y la *amorosidad*, la humildad y el respeto de la alteridad del estudiante. La eficacia de la educación, entendida como formación integral del ser humano, se encuentra condicionada a la decencia por parte del maestro. No es posible educar sin amar al otro y respetarlo como persona singular, como sujeto capaz de hacer su propia historia. En

este sentido, una práctica pedagógica del maestro debe buscar en la empatía esa posibilidad emocional para acercarse al estudiante, a sus intereses de aprendizaje, a dirigir el proceso de enseñanza hacia esa realidad cercana y vivida por el estudiante, y a enfrentar esas dificultades en la convivencia escolar desde la comprensión afectiva y el diálogo que posibilite la resolución de problemas desde acuerdos y medidas pedagógicas que permitan la formación del estudiante y su aprendizaje sobre algún mal proceder respecto a la convivencia en el entorno escolar.

Lo dicho hasta aquí invita a recordar que es indiscutible que la esfera de la convivencia en el entorno escolar se configura como centro de atención y preocupación del propio sistema educativo, y que su manejo en cada institución y en su contexto es clave en el desarrollo de la labor pedagógica y didáctica; una adecuada convivencia facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y permite que el espacio escolar sea un lugar de disfrute donde los estudiantes aprendan a partir del respeto y la comprensión mutua. Ahora bien, es importante aclarar que la construcción y el desarrollo de la convivencia en el entorno escolar, tanto en el aula como en la institución, son responsabilidad no solo de los estudiantes, sino también de maestros, directivas y demás miembros de la comunidad educativa; esto es, frecuentemente se responsabiliza de manera exclusiva a los estudiantes como los causantes y actores principales de los problemas de convivencia escolar (agresiones, acoso, intimidación), cuando algunos de estos problemas son originados por otros actores educativos (maestros, directivas, padres de familia) en la diaria convivencia escolar.

Respecto a este aspecto de la convivencia en el entorno escolar, en los hallazgos del capítulo descrito a partir del cuestionario se destacan varios aspectos que los estudiantes respondieron y que pueden ser tomados como propuestas de construcción para una convivencia institucional articulada con la comunidad educativa:

- Cuando los estudiantes tienen un problema en la institución o tienen mucha rabia, buscan a alguien que les ayude a encontrar soluciones conjuntas a partir del diálogo (alta orientación a las conductas prosociales).
- Los estudiantes resaltan las conductas prosociales en la solución de conflictos en el aula y el entorno escolar, lo que manifiesta, además, el vínculo con el aprendizaje y la enseñanza de valores que complementan dichas conductas (formación y educación integral).
- Los estudiantes manifiestan que los docentes les enseñan a tener una buena convivencia, que utilizan el diálogo con ellos, aunque reconocen que esto no es suficiente porque dialogan sin tomar realmente en cuenta su opinión (tarea urgente para el maestro).
- Los profesores, cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución, tratan de solucionarlos de manera pacífica desde el diálogo y la mediación (el ejemplo como principal enseñanza).
- Se debe evitar incurrir en actos de violencia utilizando el diálogo, los consejos y, de ser necesario, acudir al maestro si se presenta una agresión física grave (contar con una figura representativa que permita la resolución del conflicto).
- El diálogo, la mediación y el llamar a los acudientes son las acciones más pertinentes que la institución educativa implementa para mejorar la convivencia (es una tarea conjunta la de aprender a solucionar los desacuerdos y las diferencias por vías pacíficas).
- Cuando se enteran de que va a ocurrir una pelea (o está ocurriendo), los estudiantes informan de dicha situación a los docentes para que medien en la situación o la prevengan (esto corresponde a no hacer parte del problema, sino ayudar en su solución... es una forma por excelencia de las competencias socioemocionales).

Como se puede ver, los propios estudiantes dan luces sobre varias acciones que se deben implementar o afianzar en las distintas instituciones educativas; los estudiantes también enseñan, los maestros también aprenden (Henao y López, 2019).

Epílogo

Relaciones de horizontalidad: el maestro y el estudiante se aprehenden mutuamente

[...] fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida que lo transformábamos, en lo que reinventamos, por lo que terminamos volviéndonos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética.
Freire (1997, pp. 22-23)

Al hablar de relaciones de horizontalidad entre maestros y estudiantes en la escuela, estamos orientados, desde la perspectiva freireana de una educación democrática y dialógica, hacia el desarrollo del proceso educativo tal como lo plantea el epígrafe con que iniciamos este apartado. Estas relaciones de horizontalidad parten de entender a todos los actores partícipes de esta relación como sujetos en igualdad de derechos y con las mismas capacidades, aunque cada uno de ellos (maestros, estudiantes, directivos, padres) tenga distintos roles en esta relación. Es desde esta perspectiva democrática que se puede afirmar que la convivencia en el entorno escolar es susceptible de transformarse, en tanto que todos los actores de la escuela tienen objetivos comunes, esto es: aprender y aprender a vivir en comunidad.

Así, cuando se habla de “aprendizaje” generalmente se hace referencia a un proceso que ocurre en un individuo bajo ciertas condiciones, el cual produce algunos cambios en sus esquemas y representaciones mentales (López y Acuña, 2011). En la actualidad, el ámbito del aprendizaje de los estudiantes en la escuela es una cuestión necesaria y hasta obligatoria: necesaria por cuanto la finalidad de la escuela y la enseñanza es que los estudiantes aprendan unas competencias (o temas/contenidos) que les posibiliten comprender su mundo social para, al terminar el ciclo de educación básica y media,

ingresar a la educación superior a estudiar una profesión que les permita insertarse en el mundo laboral; y es obligatoria porque hablar de aprendizaje es algo que implícitamente se debe abordar, ya que el estudiante es ahora el centro de atención del proceso educativo y su aprendizaje es el resultado de la labor realizada por el maestro y la escuela, aunque esto implique desconocer otros factores que inciden en la realidad de cada estudiante (familia, contexto social y desarrollo psicológico, entre otros):

Las tendencias pedagógicas actuales muestran un creciente interés entre los didactas y psicólogos de la educación por alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y [la] comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad en la misma tiene que transitar irremediablemente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Valcárcel y Verdú, 1996, citado en Cabrera y Fariñas, 2019, p. 1).

El aprendizaje de los estudiantes también es una constante preocupación del maestro, algo que implica una autoevaluación permanente de las metodologías y estrategias de clase utilizadas en el proceso de enseñanza, preocupación que se suma a lograr que esos conocimientos escolares trabajados en el aula resulten atractivos y útiles al estudiante para que comprenda mejor su realidad y encuentre un sentido a eso que día a día trabaja con sus compañeros y maestros. Este último aspecto, el de la utilidad y el sentido de los conocimientos (o contenidos) trabajados en clase, es un constante desafío para el maestro, lo que indica la necesidad de seleccionar adecuadamente el qué de esos contenidos se trabajan en clase para que, despertando el interés del estudiante, se dé un aprendizaje donde este le encuentre sentido a lo que estudia.

Igualmente, en el aprendizaje del estudiante pueden incidir aspectos que el maestro debe tener en cuenta, buscando precisamente que sus prácticas pedagógicas fomenten un real aprendizaje de los saberes escolares trabajados en la escuela; uno de estos aspectos es conocer cómo aprenden los estudiantes, ya sea desde el aspecto psicológico o neurológico. Con relación a esto, en las últimas décadas varias corrientes de la psicología han aportado a la comprensión del proceso del aprendizaje en el campo educativo:

Dentro de los enfoques cognitivos [sic] y en la secuencia de Piaget, el constructivismo viene afirmando que el aprendizaje es el resultado gradual de la implicación activa del que aprende en la construcción de nuevos significados y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es “significativo” (Ausubel), tiene sentido, responde a la propia motivación y se apoya en los conocimientos y [las] experiencias previas (Anderson) (Fernández, 2017, p. 6).

Además de este enfoque cognitivo, otra corriente enmarcada en el constructivismo es el interaccionismo social, el cual

[...] postula, como subraya Vygotsky, que la construcción de significados, o sea el aprendizaje, se realiza en contexto, en comunidad, en una cultura determinada —cognición situada—, en la interacción con las personas. En esa interacción se produce la negociación del significado, la mediación y el andamiaje (Brunner) que prestan los compañeros o los adultos para posibilitar el aprendizaje. La zona de desarrollo próximo o ámbito de aprendizaje potencial sería el espacio por el que, con la actuación del mediador, se avanza hacia el aprendizaje (Fernández, 2017, p. 6).

Lo anterior son solo algunos referentes desde la psicología que pueden aportar a la comprensión del proceso de aprendizaje, algo que el maestro debe tener presente a la

hora de abordar los procesos didácticos de enseñanza con sus estudiantes.

Pero ¿qué se necesita entonces para que esas relaciones de horizontalidad mencionadas antes entre maestros y estudiantes se gesten en la escuela? Lo que se ha dicho hasta aquí puede dar algunas pistas o recomendaciones al respecto; inicialmente, se puede invitar a que el maestro se piense como un sujeto constructor de nuevos sentidos, tanto de los aprendizajes escolares como para la convivencia, que aprenda a gestionar adecuadamente sus emociones, que sea capaz de identificar sus estados de ánimo, es decir, que sea competente emocionalmente, que sea asertivo y que escuche al otro, que sea un agente mediador, que no juzgue, que construya y genere confianza en los otros, que sea empático, que mantenga su condición de adulto responsable como parte de este proceso educativo, como ya se describió en la taxonomía de prácticas pedagógicas centradas en la emoción y el afecto.

Por lo tanto, es necesario que todo maestro tenga en cuenta que él es un actor educativo en constante aprendizaje, ya que día a día está aprendiendo de sus estudiantes —así sea él quien dirija la enseñanza de un área en particular—, pues, como dice Freire (2012), enseñar no existe sin aprender porque fue aprendiendo como los hombres descubrieron que era posible enseñar. Este aspecto debe llevar al maestro a considerarse como un ser inacabado, ya que a diario debe estar abierto a nuevos aprendizajes de las experiencias cotidianas de la escuela al trabajar con sus estudiantes, quienes, con sus inquietudes, dudas, travesuras y saberes traídos del hogar, dejan una enseñanza constante a cada maestro, una lección a la escuela de cómo cuestionarse constantemente sobre esos saberes necesarios y pertinentes que se deben abordar en la enseñanza, unos saberes que deben servir para interpretar las nuevas realidades en un mundo que es cambiante y dinámico.

Desde esta relación de horizontalidad, tanto maestros como estudiantes son sujetos con capacidad de pensar y sentir en el colectivo, y de pensar y sentir con el otro; en este sentido,

se pide a los estudiantes y maestros que se asuman como sujetos de saber, que están en proceso de saber más, de ser más, entendido esto como la búsqueda constante del conocimiento de sí mismos y de los otros; que sean conscientes y capaces de reconocer que todos aprendemos de diversas formas y en distintos momentos, y, en esa medida, propender por hacer del aprendizaje algo vivencial y contextualizado con las necesidades del entorno escolar; un aprendizaje que ayude a potencializar las capacidades de todos los actores involucrados. En últimas, un aprendizaje lleno de *amorosidad*, en términos de Freire, un aprendizaje que busque la libertad y la autonomía de los sujetos.

Esto, sin embargo, no quiere decir que el maestro deje de ser la autoridad en el entorno educativo, pues es él quien guía, quien permite y alienta a que los otros aprendan, mientras él también aprende en esa relación dialógica. El maestro es quien orienta y construye con el otro los conocimientos. Así las cosas, queda descartado el autoritarismo como forma de relación vertical que se ha dado en la escuela por muchos siglos, por cuanto las relaciones horizontales en el entorno educativo están basadas en la confianza, el respeto por el otro y lo otro, la coherencia entre el decir y el hacer, la esperanza de que los aprendizajes construidos permitan transformar tanto a los individuos como al colectivo del entorno escolar. Desde lo que se ha venido diciendo hasta aquí, se puede afirmar que los siguientes valores importantes subyacen a la relación de horizontalidad en la que tanto maestros como estudiantes se *aprehenden* mutuamente: el respeto por la dignidad humana como núcleo ético y político de actuación entre todos los miembros de la comunidad educativa, el reconocimiento y la valoración de la diversidad, el sentido de pertenencia hacia el entorno educativo, la cooperación mutua para resolver problemas comunes, el diálogo como actitud y método para transformar las relaciones interpersonales, la participación como derecho y deber inalienable de las personas, la libertad con consciencia y responsabilidad social y, por supuesto, la *amorosidad* como pilar fundante, básico y necesario de una relación de equivalencia que ha trascendi-

do del aprender al *aprehender* (como conocimiento que ha quedado profundo en la conciencia, duradera, un aprendizaje que ha quedado perenne en nuestra mente, como la que en este capítulo se ha descrito).

Conclusiones y recomendaciones

No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender [...]. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar [...]. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender.

Freire (2012, p. 25)

Al finalizar este trabajo sobre la relación entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia escolar de los estudiantes, sacamos varias conclusiones a partir de los hallazgos y la reflexión compartida de los investigadores.

Así, de lo analizado al principio del libro se destacan las formas en que algunos maestros desarrollan las prácticas pedagógicas, entendidas desde la taxonomía propuesta en esta investigación: 1) prácticas centradas en la didáctica y la metodología, 2) prácticas centradas en la norma, la autoridad y el autoritarismo, y 3) prácticas centradas en la emoción y el afecto. Aunque todas tienen aspectos que se pueden destacar, llama la atención de manera significativa que algunas prácticas están centradas en la emoción y el afecto, pues es a partir de estos que los estudiantes han reaccionado de manera más asertiva y empática y, como tal, se considera que este tipo de prácticas son las que más favorecen no solo la convivencia en el entorno escolar, sino también el aprendizaje de los estudiantes y su buen vivir en la escuela. Les siguen, en esta lógica de favorecer la convivencia escolar y el aprendizaje, las prácticas centradas en la didáctica y la metodología; prácti-

cas, como ya se anotó, cercanas a lo tradicional y canónico en la pedagogía, pero que aun así continúan siendo fundamentales a la hora de que un maestro realice su oficio de manera integral.

El libro destaca que los estudiantes, a partir del cuestionario aplicado sobre convivencia escolar, señalan varios aspectos que pueden aportar al trabajo en las instituciones para mejorar la convivencia, donde, según ellos, se debe hacer énfasis en el diálogo y la mediación como manera de solucionar los conflictos, trabajando a su vez la prevención de conflictos con un rol activo del maestro y las directivas.

Los estudiantes también mencionan que los maestros les enseñan a tener una buena convivencia a partir del diálogo con ellos, aunque afirman que este no es suficiente porque muchas veces los maestros dialogan sin tomar realmente en cuenta su opinión. Por lo tanto, queda como tarea del maestro hacer del diálogo la herramienta predilecta para la solución de los problemas de convivencia que acontecen en el aula y en el entorno escolar. Finalmente, los estudiantes resaltan que, a través de la enseñanza de las conductas prosociales como mecanismos en la solución de conflictos en el aula y el entorno escolar, se puede lograr una mejora en la convivencia en cuanto cada estudiante reconoce en el otro a un par que, al igual que él, merece ser respetado.

Como se ha podido evidenciar en el libro, las prácticas pedagógicas de los maestros y la convivencia escolar de los estudiantes en el entorno educativo están mediadas por múltiples relaciones, que se denominaron “relaciones de equivalencia” y “de horizontalidad”, y que tienen que ver directamente con el currículo oficial o explícito y con el oculto. Estas múltiples relaciones construyen unos tipos particulares de convivencia al interior de las instituciones educativas, convivencia que trasciende el aula de clase hacia una que involucra a la institución en general (entorno educativo).

Las relaciones de equivalencia entre el maestro y el estudiante se comprenden desde el tapiz que los une, el aprendizaje, mientras que la horizontalidad entre ambas partes de reconocer que estos dos actores educativos, a pesar de sus roles distintos, son sujetos en igualdad de derechos con las mismas capacidades y que se *aprehenden* mutuamente; en todas estas relaciones se gesta una convivencia escolar que está determinada por esa serie de actos, costumbres o situaciones propias de cada institución educativa y de cada sujeto (currículo oculto), que hace que cada una de estas sean únicas, con particularidades que inciden tanto en la convivencia escolar como en las mismas prácticas pedagógicas de los maestros.

En consecuencia, queda claro que la relación entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia en el entorno escolar está mediada por múltiples relaciones que trascienden la simple idea causa-efecto de afirmar que a mejores prácticas pedagógicas mejor convivencia escolar, o de afirmar que la buena convivencia en el aula o la institución responde a unas buenas prácticas pedagógicas del maestro (cuando esta relación va mucho más allá, ya que se cimienta en una complejidad educativa donde tanto las prácticas pedagógicas como la convivencia están atravesadas por situaciones-condiciones históricas, sociales y contextuales que las determinan o modifican, y entre ambas, a partir de su relación, terminan por configurar lo que es el maestro, el estudiante y todas esas situaciones implícitas propias de cada institución —currículo oculto— que definen al final lo que es la escuela).

Finalmente, se le hace una invitación al maestro a cimentar sus prácticas pedagógicas en la *amorosidad* (Freire, 2008) como una de las formas de la tercera clasificación aquí expresada (prácticas pedagógicas cimentadas en la emoción y el afecto), formas basadas en el respeto por el otro y por él mismo, al ejercer su labor de manera ética, con el reconocimiento de los saberes singulares de cada estudiante. Proponemos unas prácticas pedagógicas rigurosas pero no rígidas o inamovibles, que despierten la curiosidad y mantengan las ganas de aprender y *aprehender* tanto del maestro como de

los estudiantes, fundamentadas en el diálogo en los términos en que Freire (2004) lo concibe: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (p. 46). En última instancia, proponemos unas prácticas pedagógicas que nos hagan seres humanos alegres, que humanicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamenten en el respeto de los derechos humanos, que busquen inevitablemente la formación de sujetos libres, y que afronten los problemas de convivencia de los entornos educativos utilizando los mecanismos de mediación de manera asertiva y empática.

Por último, queremos —como investigadores/autores de este libro— transcribir un poema que constituye, desde nuestra perspectiva, un llamado o invitación a la escuela como ese lugar donde los seres humanos, día a día, compartimos experiencias de vida y aprendizaje, lo que hace que la escuela sea un espacio de interacción sumamente complejo donde se entretujan sueños, frustraciones, alegrías, rabias, encuentros y desencuentros, ese lugar que nos permite ser lo que vamos siendo, en tanto somos; en fin, un lugar donde podemos construir el sueño posible de un mundo más humano:

La escuela es...
el lugar donde se hacen amigos,
no se trata solo de edificios, aulas, salas, pizarras,
programas, horarios, conceptos...
Escuela es, sobre todo,
gente, gente que trabaja,
que estudia, que se alegra,
se conoce, se estima.
El director es gente,
el coordinador es gente,
el profesor es gente,
el alumno es gente,
cada funcionario es gente.
Y la escuela será cada vez mejor,
en la medida en que cada uno se comporte

como compañero,
amigo, hermano.
Nada de isla donde la gente esté rodeada
de cercados por todos los lados.
Nada de convivir las personas
y que después descubras
que no existe amistad con nadie.
Nada de ser como el bloque
que forman las paredes,
indiferente, frío, solo.
Importante en la escuela no es solo estudiar,
no es solo trabajar,
es también crear lazos de amistad,
es crear un ambiente de camaradería,
es convivir, es unirse.
Ahora bien, es lógico...
que en una escuela así, sea fácil estudiar,
trabajar, crecer, hacer amigos,
educarse, ser feliz.

Paulo Freire (se le atribuye su autoría).

Utilílogo

Prácticas centradas en la emoción y el afecto a las que puede recurrir el maestro al enfrentarse a dificultades relacionadas con la convivencia escolar

El presente apartado presenta algunas de las prácticas a las que puede recurrir el maestro al enfrentarse a las dificultades relacionadas con la convivencia escolar. Las mismas se constituyen en una invitación para repensar y reconfigurar su rol desde la emoción y el afecto como elemento esencial al salir al encuentro del otro y con el otro.

En un primer momento, se abordan los tipos de pensamiento que subyacen a los estilos de enseñanza del maestro, luego se pasa a presentar cuatro prácticas docentes que el maestro puede llevar a cabo en el aula para mejorar la convivencia escolar y, finalmente, a manera de conclusión, se presentan algunos de los beneficios de centrar las prácticas educativas en la emoción y el afecto. Todos estos planteamientos se esbozan a la luz de las competencias emocionales.

A manera de introducción. Pensamiento, emoción y acción del maestro

En las últimas décadas, la educación ha atravesado diversos procesos de transformación significativa y uno de ellos es el reconocimiento de elementos que van más allá del desarrollo cognitivo (Delors, 1996; Imbernom, 2007a). La tendencia en materia educativa se ha perfilado hacia la formación integral, con la resignificación de la ética y los valores, que cada vez tienen mayor importancia al momento de acceder al mundo académico y laboral. Esta resignificación demanda que el maestro transite de la simple instrucción de contenidos académicos a la promoción personal y social de los estudiantes, logrando así que el fin de la educación sea el bienestar personal y social (Bisquerra y Hernández, 2017).

Si bien se reconoce el rol del maestro en los procesos educativos, también se considera a este, en muchos casos, como el único responsable del logro de la formación integral de los estudiantes. El maestro es considerado formador, mediador, referente y modelo a seguir en el aula, y, por lo tanto, todo lo que diga, piense y sienta sobre la disciplina, la conducta y las emociones del estudiante condicionará la participación y el desempeño del alumnado tanto en su área académica como emocional (Laponni, 2017).

Específicamente, con relación al papel que desempeñan los maestros en el aula, en la última década estudios como los de Bisquerra, Pérez y Escoda (2014), Pérez y García (2015), López-González y Oriol (2016) y Oliveira (2018) señalan la importancia de las competencias emocionales del maestro y la incidencia de estas en el aula respecto al desempeño de los estudiantes. Así las cosas, la formación del maestro se constituye en posibilidad de mejora de las prácticas pedagógicas, facilita la apropiación y motivación por parte de los estudiantes, promueve un clima cálido y seguro, genera confianza y contribuye al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre toda la comunidad educativa (Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015).

Por otro lado, a la hora de afrontar el conflicto en el aula, la acción del maestro —a través de diversas prácticas— se constituye en un reflejo de sus creencias y vivencias, así como de sus estructuras cognitivas. De acuerdo con Pérez (2009), existen dos grandes tipos de estructuras cognitivas relacionadas con la construcción, por parte del maestro, de la auto-percepción, de la percepción del estudiante, de las relaciones que surgen, de la educación y de la sociedad en general, y, por lo tanto, definen la forma en que el docente enfrenta las diversas situaciones que emergen en el aula.

Un primer tipo de pensamiento es el denominado “pensamiento pedagógico práctico” y se relaciona con las creencias ideológicas incuestionables, mediante las cuales el maestro interpreta y otorga significados a las situaciones para inter-

venirlas y tomar decisiones. Este tipo de pensamiento determina el comportamiento y se caracteriza por ser funcional, inconsciente, experiencial y resistente al cambio.

El segundo tipo de pensamiento es el conformado por un “pensamiento pedagógico dominante” (Pérez, 2009), al cual Nickel (1982) denominó “cultura objetivada” y que carece de funcionalidad práctica: “pertenecen a la misma los conocimientos que el profesor ha ido adquiriendo en el curso de su formación y su perfeccionamiento, pero también todo aquello que le viene impuesto en forma de deberes, normativas y prescripciones por parte de la sociedad, o de sus superiores como representantes de la misma” (Nickel, 1982, p. 92).

Soportados en estos tipos de estructuras cognitivas, surgen los estilos de enseñanza del maestro: “Los estilos de enseñanza están relacionados con la actividad docente, lo cual exige estar dotado de una serie de habilidades, características personales y conocimientos que se hacen evidentes en la cotidianidad mediante las estrategias utilizadas, la calidad de la información socializada, el método de enseñanza, e inciden significativamente en la motivación y el rendimiento académico” (Gómez, Gutiérrez, Machado y Vicuña, 2019, p. 58).

El estilo de enseñanza combina experiencia y formación del docente, fortalece las relaciones interpersonales como habilidad individual, se consolida a partir del despliegue de comportamientos y roles manifestados en el acto educativo y es el resultado de la interacción maestro-estudiante a partir de la aceptación y valoración de la diversidad (González y Pino, 2014).

En consecuencia, los estilos de enseñanza reflejan la intención, los fines y las estrategias de la actividad educativa, a la vez que poseen un componente subjetivo, como las expectativas del maestro sobre el logro de los estudiantes, y un componente emocional importante en la acción educativa (Gómez, Gutiérrez, Machado y Vicuña, 2019).

En esta misma línea, se afirma que “los maestros constituyen un factor esencial y determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que sus emociones, acciones y verbalizaciones atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en los estudiantes” (Isaza y Henao, 2012, p. 135).

De igual forma, en el proceso de enseñanza propiamente dicho, el maestro, en el aula de clase, puede llegar a enfrentar conductas disruptivas, *bullying* o agresiones entre estudiantes, optando por utilizar prácticas pedagógicas fundamentadas en uno de estos tipos de pensamiento y relacionadas con el estilo de enseñanza adoptado. Las creencias que surgen con relación a las conductas disruptivas en el aula se convierten, entonces, en las justificaciones del maestro para tomar decisiones y seleccionar su estilo particular de enseñanza, lo que deja en evidencia sus creencias, emociones y acciones, tres componentes fundamentales del ser humano que son imposibles de separar.

De acuerdo con el planteamiento anterior, existen prácticas llevadas a cabo por el docente a las que denominamos “prácticas centradas en la emoción y el afecto”, y constituyen una forma de abordar los problemas de convivencia en el entorno escolar cimentada en la forma de pensamiento pedagógico práctico y no dominante y en el estilo de enseñanza particular de cada docente.

Primera práctica. El diálogo: encuentro con el otro

A partir del diálogo y la mediación como acción pedagógica, es posible llegar a acuerdos entre el estudiante, el maestro y el padre de familia. Un maestro que ve en el diálogo un mecanismo útil, con carácter formativo, es alguien que se involucra en la realidad del estudiante y sus condiciones afectivas. El diálogo posibilita acercarse a la comprensión del otro, descubrir por qué un estudiante se comporta de cierta manera y permite identificar los motivos que impulsan a un estudiante a tener un comportamiento disruptivo o agresivo en el aula

o en el entorno escolar; comportamiento y/o actuación que está atravesado por emociones que a su vez “derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas y del significado que atribuyen a los sucesos” (Nickel, 1982, pp. 122-123). Las emociones facilitan direccionalidad, predisposición, jerarquía y tendencia a la acción. Por ello, se asume la imposibilidad de separar pensamiento, emoción y acción.

De acuerdo con Mayer, Caruso y Salovey (1999), citados por Rendón y Cuadros (2016), “las emociones se encuentran en el centro de las aptitudes necesarias para vivir bien, porque de ellas depende empatizar con el otro interpretado e interpretarse a sí mismo” (p. 6). El maestro, reconociendo su pensamiento, emoción y actuación, se abre al diálogo con el otro con el fin de resolver situaciones conflictivas eficaz y eficientemente. De esta forma, al momento de intervenir y fomentar espacios de reflexión y encuentro intersubjetivo entre los estudiantes a través del diálogo logra reconocer lo planteado por Freire: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión... El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, la mera relación yo-tú” (Freire, 2012, p. 84).

En otras palabras, el diálogo permite precisamente el reconocimiento del otro, de su diferencia, sus pensamientos, emociones y actuaciones. Recurrir al hábito constante del diálogo en el aula refleja el actuar de un maestro que concibe que sus prácticas pedagógicas se encuentran en gran medida mediadas por el afecto y la emoción, y que es capaz de reconocer su rol de formador para la vida al corregir desde el afecto y escuchar a sus estudiantes.

Así las cosas, la manera de afrontar el conflicto por parte del docente permite evidenciar varias cosas: en primer lugar, el tipo de intervención y el nivel de involucramiento en una situación de agresión entre estudiantes, lo cual podría derivar o no en lesiones físicas; en segundo lugar, las verbalizaciones

que el maestro dirige a los estudiantes cuando estos están peleando demuestra habilidad o falta de ella para solucionar una situación conflictiva, evidenciada en calmar o atizar los ánimos; y en tercer lugar, el cuestionamiento que hace el maestro sobre su actuar en dicha situación se relaciona con la capacidad de reflexión sobre su aporte a la formación de los estudiantes (la ayuda y el acompañamiento a los estudiantes en el control de impulsos y emociones) o sobre su actuación como espectador frente a un conflicto.

Segunda práctica. Escuchar para comprender, no para responder: comunicación asertiva

Relacionada con la práctica anterior, la comunicación asertiva emerge como fundamento de la convivencia escolar. Es un tipo de comunicación construida desde los principios del respeto, la valoración por la diferencia y las posiciones contrarias, de modo que prevalezcan los acuerdos donde todas las partes ganen. La comunicación asertiva es una habilidad social que involucra formas de expresión consciente; se expresa con conceptos, ilusiones, concepciones, emociones o sentimientos de manera precisa, directa, compensada, íntegra y respetuosa, desde una perspectiva de autoconfianza (Casadiego, Martínez, Riatiga y Vergara, 2015).

En la comunicación asertiva se trata de poner en práctica la filosofía de interacción humana. Ganar-ganar significa buscar un equilibrio en toda situación de relacionamiento e interacción con el otro, donde ambas partes salgan lo mejor beneficiadas posibles y conlleva un nivel de satisfacción aceptable al negociar en la resolución de situaciones conflictivas. Para el caso específico del aula, todos los estudiantes quedan tranquilos y sienten que la actuación del maestro está en beneficio de todos, sienten que hay un beneficio para cada una de las partes involucradas, llegando a experimentar la sensación de “tú ganas, yo gano”. En otras palabras, la asertividad es la habilidad y competencia comunicativa que permite resolver situaciones y conflictos de manera adecuada, expresar emociones, pensamientos y

sentimientos sin pasar por encima del otro, poniendo a cada una de las partes en una actitud de escucha.

En el aula, la comunicación asertiva se caracteriza por ser discursiva y propiciarse en un ambiente donde maestros y estudiantes se comunican efectivamente; es interactiva, porque todos los miembros de la institución realizan acciones que promueven una comunicación de calidad constante; y es reflexiva, porque se estimula constantemente una comunicación efectiva que promueva la reflexión sobre su propia importancia.

En consecuencia, la asertividad está estrechamente relacionada con la expresión de emociones que se suscitan diariamente en la escuela. Se concibe el aula como el escenario donde el estudiante expresa formas distintas de pensar, sentir, actuar, ver, comprender y relacionarse con los demás, y se constituye, así, en un espacio de conocimiento y re-conocimiento del otro desde las diferencias o similitudes.

De este modo, la comunicación asertiva como práctica pedagógica centrada en la emoción y en el afecto actúa como mediadora en las interacciones que se establecen en el aula. Al propiciar una comunicación cada vez más asertiva, se minimizan los problemas de convivencia, tanto entre pares como entre maestros y estudiantes, lo que fomenta un espacio democrático en que cada estudiante tiene la posibilidad de participar e interactuar con el discurso docente y su práctica pedagógica (Gutiérrez, 2017).

Por otra parte, es necesario mencionar que, cuando se trata de solucionar conflictos, la comunicación muchas veces se obstaculiza por acciones como gobernar, dar consejos inoportunos, amenazar, juzgar, culpar, insultar y ridiculizar, entre otras. Todas estas acciones se constituyen en barreras que, usadas de forma constante en el aula, pueden convertirse en las causas relacionadas con una inadecuada convivencia escolar. Ante estas barreras se sugieren las siguientes estrategias centradas en la emoción y el afecto: control

de impulsos, sentimientos y pensamientos antes de hablar; pedir disculpas; aceptar las derrotas; respeto; empatía; y desarrollar habilidades de comunicación no verbales (sonrisas, miradas y contacto físico, entre otras).

Como puede observarse, las estrategias mencionadas requieren el desarrollo de competencias socioemocionales, puesto que se considera que la interacción armoniosa con el otro lleva a la construcción de otras formas de ser y estar en la escuela y en el mundo de la vida. Interacción amorosa que está mediada por las emociones tanto del maestro como del estudiante.

Así, un maestro o estudiante emocionalmente inteligente podrá afrontar las dificultades en el contexto escolar de forma más eficaz, será capaz de mantener una comunicación asertiva en todo momento, tendrá una mejor actuación en la vida cotidiana y en la escuela, a la vez que podrá comprender mejor las razones de su comportamiento y las formas de resolución de conflictos. Una comunicación asertiva, mediada por la comprensión y la tolerancia, parte del reconocimiento y la comprensión no solo de las emociones de los estudiantes, sino también de las emociones del maestro al enfrentarse a situaciones complejas del entorno escolar.

Tercera práctica. Trabajo en equipo: trabajo con el otro y para el otro

Esta tercera práctica está relacionada con las habilidades sociales, el respeto, la comunicación asertiva, el reconocimiento de emociones, la conducta prosocial, la cooperación y el liderazgo. El maestro que fomenta este tipo de práctica encuentra beneficios para su labor profesional que van desde la capacidad para incentivar a sus estudiantes hacia la consecución de una meta, pasando por la actuación como mediador efectivo ante un conflicto, hasta el tener habilidades adecuadas para las relaciones interpersonales con los colegas, lo que favorece una mayor adaptación e incremento del bienestar laboral.

Es importante mencionar que en las interacciones que se establecen con el otro, las emociones (tristeza, culpa, miedo, felicidad, simpatía, amor y admiración, entre otras) pueden influir positiva o negativamente en las dinámicas que surgen en el aula de clase. Reconocer este hecho resalta la importancia del autoconocimiento y la regulación emocional por parte del maestro y los estudiantes. Ser emocionalmente competente en el campo profesional, académico, familiar o personal implica la capacidad para resolver problemas y poseer habilidades socioemocionales, conocimientos y actitudes que garanticen un desenvolvimiento de manera óptima en cada uno de los contextos donde interactúa el ser humano.

En este punto, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) se confirma la importancia otorgada en las últimas décadas a las dimensiones socioemocionales para el mundo laboral, donde cada vez hay más exigencia para el desarrollo de estas habilidades entre los empleados (Goleman, 2006; Salovey y Mayer, 2006).

Las competencias socioemocionales incluyen la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales en la actuación diaria. Las competencias ponen en acción y de forma integrada el saber ser, el saber conocer y el saber hacer en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden de ideas, se puede afirmar que la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2010, citado en Rendón *et al.*, 2016, p. 18).

Por otra parte, en el trabajo con el otro se evidencia la habilidad de la conciencia emocional relacionada con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás. El docente que desarrolla esta habilidad y la propicia en el aula de clase es capaz de diferenciar entre los estudiantes aquellos que necesitan un estado anímico positivo para lograr con-

centrarse y estudiar, o aquellos que requieren un estado de tensión para memorizar y razonar mejor; también es capaz de reconocer los momentos en los que el trabajo en equipo es oportuno y beneficioso no solo para su labor, sino también para sus estudiantes. Es capaz de identificar las fortalezas de cada estudiante y de esa forma propiciar el trabajo colaborativo y efectivo.

Cuarta práctica. La acogida: sentir empatía y compasión por el otro

Permitir la expresión de las emociones en el aula y proporcionar una respuesta adecuada a las situaciones se constituye en una práctica que propicia el sentirse acogido, aceptado y valorado. El docente que se ocupa de instaurar en el aula la acogida y la compasión muestra apertura ante emociones tanto agradables como desagradables y es capaz de promover la reflexión sobre ellas para intensificar las agradables. Asimismo, es capaz de expresar lo que está sintiendo en la medida justa y puede llegar a comprender cuándo sus estudiantes están pasando de un estado emocional a otro y reorientar la expresión de las emociones y los sentimientos de los estudiantes.

Así, pues, al hablar de acogida se hace referencia al momento y espacio donde se recibe al otro y se atienden las necesidades y demandas que surgen del encuentro. Esto implica, en palabras de Ortega (2017), “sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por ‘el otro’ (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador)” (p. 12).

Por su parte, Mínguez, Romero y Gutiérrez (2018) se refieren a la acogida como el hecho de “dar la voz y escuchar de primera mano lo que pasa y les pasa a los alumnos y, con especial énfasis, a aquellos que viven situaciones de carencia y desigualdad” (p. 1243). “Dar voz” implica escuchar desde

la perspectiva del otro en la acción educativa, es dar oportunidad a la escucha más allá de las palabras, acoger a los estudiantes para que se puedan expresar, para que puedan decirse y escucharse sin temor a ser rechazados o juzgados (sentirse acogido es una necesidad del ser humano); Mélich (2014) dice que “somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo” (p. 314).

El ser humano abrazado por la vulnerabilidad está en constante necesidad de la atención y el ofrecimiento de la mano del otro, y está en constante afectación por la presencia del otro, pero no cualquier otro que se designa de manera general, sino que es ese otro visto desde el lente de la alteridad que es fragilidad y que con su presencia hace un llamado al maestro, lo toca, lo mueve a voltear la mirada y hacerse cargo de él, de acogerlo. En este sentido, la acogida se expresa en el hacerse cargo del otro, en permitir la posibilidad de la proximidad, del encuentro, del dar y ofrecer de manera incondicional. Acoger implica a la vez dar de sí, compartir lo que se posee, entregar sin condición alguna y sin egoísmo.

Por lo tanto, para acoger al maestro requiere ser incondicional, con apertura del ser, lo que se expresa en la invitación que se hace al otro, al estudiante, a estar más próximo, a traspasar las paredes de la distancia y poder compartir de manera más cercana, actuar con el propósito de lograr que se sienta valorado y querido desde su infinita alteridad. En la acogida se encuentra implícita la habilidad socioemocional del maestro como elemento clave para comprender y entender al otro, con todas sus potencialidades y limitaciones. Ser capaz de promover un ambiente respetuoso y expresar gratitud, tolerancia, sensibilidad y reconocimiento de los demás ha de caracterizar la labor docente (Martínez, Escobar, Gómez, González, Vicuña y Gómez, 2018).

Finalmente, acoger en la escuela es abrir los brazos del ser para amparar incondicionalmente la fragilidad que se pre-

senta ante los ojos en figura del estudiante que llega en busca de protección, resguardo y hospitalidad.

Existen dos fundamentos de la acogida: la proximidad y el contacto que el maestro establezca con los estudiantes. La calidad de cualquier relación entre seres humanos se encuentra determinada y permeada por la cercanía y los vínculos que llegan a establecerse. La calidad se evidencia en la calidez del encuentro con el otro, en el contacto que se genera y en la incondicionalidad y la proximidad como oportunidad de contemplar al otro y sentir que está ahí ofreciendo su presencia y su compañía.

En palabras de Jaramillo y Orozco (2015), “la proximidad es un estar ahí para el Otro, aproximación que no captura ni reduce, un estar atento al llamado” (p.10), es estar atento al momento en que se requiera extender la mano como símbolo de ayuda. Es evidente que la proximidad está ligada a los sentimientos que se generan al compartir, al estar juntos, al estar en constante contacto (lo que despierta compasión y sensibilidad por el dolor del otro). Según Giménez (2011), “lo próximo es lo que incumbe al sujeto, lo que le afecta antes [de] que él lo elija y frente a lo cual no puede guardar distancia” (p. 341). En este sentido, la proximidad, además de representar el estar ahí para el otro, se expresa en la sensibilidad que ese otro despierta en mí y en cómo se responde a ella.

Por otra parte, estar con el otro implica más que hacer evidente la presencia; requiere poder establecer contacto a partir de la mirada, la escucha, el roce de la piel, generar la certeza de que las palabras hacen eco en el ser. El contacto se refiere a una relación, a la conexión; es, por lo tanto, la cercanía con el otro que permite apreciar de cerca sus gestos, escuchar de cerca sus palabras, establecer contacto físico y, aún más, estar ahí frente a frente, cara a cara.

A manera de conclusión. Beneficios de enseñar desde el afecto y la emoción

Además de lo expresado hasta ahora, es importante destacar que es necesario que el maestro —por constituirse en ejemplo para sus estudiantes en el manejo de las emociones y ser referente y adulto significativo— desarrolle habilidades en la resolución de problemas asertivamente, habilidades fundadas en sus competencias socioemocionales.

En ese sentido, entre los beneficios que le brinda al maestro el manejo de las emociones en el contexto escolar, se destaca la disminución de factores de riesgo como el estrés, la ansiedad y el *burnout*, entre otros; es decir, el maestro, al desarrollar competencias socioemocionales necesarias para formar desde el afecto y la emoción, construirá mecanismos de defensa encaminados a la protección de su propia integridad física y psicológica.

Un maestro que actúa de manera oportuna y eficaz, que es consciente de lo que sucede en el entorno educativo, realizará mejor su labor pedagógica y formativa, sin limitarse a “dictar” unos contenidos, sino que se dirigirá al desarrollo de aprendizajes para la vida, permitiendo que cada niño y joven se convierta en un ciudadano que le aporta a la sociedad y logra su realización personal y profesional.

Igualmente, la forma en que el maestro actúa en el aula de clase frente a una situación adversa de convivencia escolar y su reacción emocional ante ella se relaciona con el tipo de personalidad que posee el maestro y con su experiencia de vida; es decir, las reacciones ante una determinada situación conflictiva reflejan en gran medida el ser del maestro como persona, como sujeto único que está atravesado por vivencias, experiencias y emociones, y, lo más importante, que es capaz de reconocerlas y otorgarles la importancia que merecen.

Para Bisquerra (2007), el maestro emocionalmente competente se encuentra mucho más preparado y tiene la madurez necesaria para relacionarse de manera positiva y adecuada con toda la comunidad educativa. La madurez personal “permite al docente ser consciente de sí mismo, percibir y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos” (Ramírez y Herrán, 2012), lo que lo lleva a experimentar altos niveles de bienestar general. Una adecuada inteligencia emocional en el docente se constituye, así, en competencia básica del desarrollo humano y profesional, puesto que impulsa el nacimiento de capacidades necesarias para enfrentarse de manera exitosa a los contratiempos y el estrés laboral que puede surgir en el ejercicio de su labor (Torrijos y Martín, 2014).

De acuerdo con Rendón (2016), un maestro con conciencia de sus propias emociones y sus procesos emocionales puede llegar a reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones sin exagerarlas ni minimizarlas, de manera que fortalezca el entorno educativo. Desde luego, la experiencia de vida juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad y en el manejo de situaciones complejas y adversas; en este caso, en el aula y en el entorno escolar... situaciones en las que un docente se comporta de determinada forma porque, desde su infancia, ha podido experimentar sentimientos que afectan su sentido de existencia (aburrimiento, angustia, culpa, dolor, frustración, humillación, incertidumbre, miedo, rabia, soledad, vergüenza) y que pueden afectar al adulto que se va gestando (López, 2018a).

Finalmente, es importante mencionar que también hay situaciones en las que el afecto hace que el maestro busque solucionar el conflicto y las dificultades en la convivencia escolar a partir de su propia gestión emocional, y recurrir al diálogo, la conciliación, la comunicación o al trabajo en equipo entre sus estudiantes. La actuación del maestro, de acuerdo con su experticia (pedagógica, didáctica y emocional) para enfrentar dificultades en el aula de clase, orienta y guía a los estudiantes.

Referencias

- Alcaldía de Medellín (s. f.). Antecedentes del Programa Escuela Entorno Protector de la Secretaría de Educación de Medellín. Documento de trabajo. Medellín.
- Albor, L. y Villamil, L. (2012). *Prácticas pedagógicas que han construido los docentes de las escuelas públicas de las ciudades de Barranquilla y Girón, en Santander, para la intervención de la violencia escolar*. Tesis inédita de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Añaños, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138.
- Aparicio, M. (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 9-12. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031364>.
- Arce, S.; Cordera, M.; Perticarari, M.; Herrero, M.; González, J.; Randazzo, M.; Marini, L. y Carrizo, V. (2015). Estudio sobre la vinculación de las conductas prosociales con la autoestima y la empatía en niños, niñas y adolescentes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 114-130.
- Auné, S.; Abad, F. y Attorresi, H. (2015). Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 17(2), 137-149.
- Balladares, S. y Saiz, M. (2015). Sentimiento y afecto. *Ciencias psicológicas*, 9(1), 63-71.
- Bianciardi, M. (2009). Complejidad del concepto de contexto. Disponible en <http://eqtasis.cl/wp-content/uploads/2018/02/Bianciardi-Marco-Complejidad-concepto-de-contexto.pdf>.
- Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/676/67646966005.pdf>.

- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. En: *Recull d'articles del butlletí Inf@ncia (2011-2012), Col·lecció Infància i Adolescència* (pp. 185-194). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R.; Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. Disponible en <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>.
- Burgos, B. (2007). Filosofía, pedagogía y américa latina. *Sophia*, (04), 125-154.
- Cabrera, J. y Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2687>.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria. Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. Tesis inédita de doctorado. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Carliño, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo N°19*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carlo, G.; Mestre, M. V.; Samper, P.; Tur, A. y Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 865-962.
- Casadio, J.; Martínez, C.; Riatiga, A. y Vergara, E. (2015). Habilidades de comunicación asertiva como estrategia en la resolución de conflictos familiares que permite contribuir al desarrollo humano integral en la familia. Medellín: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y [las] niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (s. f.). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesdupaz.pdf>.
- Cisneros, J. (2009). No es lo mismo, pero es igual. *Revista Digital Universitaria*, 10(1), 1-17. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num1/art03/art03.pdf>.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Córdoba, F.; Del Rey, R.; Casas, J. y Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 16(2), 79-90.
- Correa, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto educativo*, 28, 1-12. Disponible en <https://tic.sep.pdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>.
- Cuervo, E. (2014). *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*. Tesis de doctorado. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42607/Edison%20Cuervo%20Montoya.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Echeverri, J. (s. f.). *Contexto socioeducativo*. Medellín: UPB.
- Echeverry, G. (2004). Educabilidad del sujeto. *Revista Textos*, (8), 111-135.
- FECODE (1984). Por un movimiento pedagógico democrático y popular. Conclusiones del XII Congreso de Fecode. *Revista Educación y Cultura*, (1), 43- 44.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Siglo XXI Editores. Disponible en <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- FUNLAM (2012). La Mesa Interinstitucional para la Convivencia educativa y paz. Disponible en <http://hogarinfantiltamborines.com/images/capacitacion/docs/8071Mesaconvivenciaeducativaypaz-documento2017.pdf>.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-12632011000200004&lng=en&tlng=es.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. España: Editorial Kairós.
- Gómez-Bohórquez, C. P.; Gutiérrez-Montenegro, Y.; Machado-Osorio, D. y Vicuña-de Rojas, J. (2019). Estilos de enseñanza y procesos atencionales en niños en edad escolar. *Revista RETOS XXI*, 3(1), 34-47. Disponible en <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2347>.
- Gómez, G. (2013). *Sistema nacional de convivencia escolar: una guía para actualizar el manual de convivencia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gómez, M. y Alzate, M. (2010). Saberes, disciplinas y disciplinas escolares: diferentes sentidos para las didácticas. *Cultura del Cuidado Enfermería*, 7(1), 37-52.

- Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González, M. y Pino, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-110.
- Gutiérrez, L. (2017). *Comunicación asertiva: análisis bibliográfico de las propuestas pedagógicas implementadas en el aula para lograr contextos educativos de sana convivencia en el desarrollo de una comunicación asertiva*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Henao, E. y López, G. (2019). *Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado. Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016). *Reporte nacional de los niños, [las] niñas y [los] adolescentes en proceso administrativo de restablecimiento de derechos, por motivo de ingreso convivencia escolar, con corte a 31 de mayo de 2016*. Disponible en <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/estadisticas-convivencia.pdf>.
- Instituto Popular de Capacitación (2003). *Desde el marco: sistematización de las estrategias educativas implementadas por el colegio Marco Fidel Suárez para el abordaje de conflictos escolares y la promoción de relaciones de convivencias democráticas*. Medellín.
- Isaza, L. y Henao, G. (2012). Actitudes/estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Jaramillo-Ocampo, D. A. y Orozco-Vallejo, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Lapponi, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610149719>.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, (44-45), 185-210.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Longás, J.; Civiés, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longás, E. y Blanch, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 137-151.
- López de Mesa, C.; Carvajal, C.; Soto, M. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, (16), 383-410.
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. Disponible en <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>.
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38. Disponible en <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/381/552>.
- López, G. (2018a). Huellas in-nombrables o sobre el impacto de las emociones perturbadoras en la infancia. En: Infancias y juventudes iberoamericanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. Manizales: Centro de ediciones Universidad de Manizales.
- López, G. (2018b). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amor. Historia amorosa de un loco asesino*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

- López, S. (2007). Propuesta para la resolución de conflictos, desde la gestión directiva que se desarrolla en el Jardín de Niños República de Guatemala, Alajuela. Trabajo final para optar por el grado de Magíster en Administración Educativa. UCR.
- Macías, E. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Extremadura, España.
- Maciel de Oliveira, C. (2017). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XX1*, 21(1). Disponible en <https://doi.org/10.5944/educxx1.20176>.
- Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales "imposibles"? *Norte de salud mental*, (21), 75-78.
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Un análisis para la reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388. Disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/432>.
- Martínez-Chaparro, A. M.; Escobar-Londoño, J. V.; Gómez-Gómez, M-P.; González de Cortés, N. L.; Vicuña de Rojas, J. y Gómez-Osorio, B. M. (2018). *Voces y susurros en la infancia*. Documento de docencia N.º 24. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible en <https://doi.org/10.16925/gclc.04>.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, J. F. y Rodríguez, G. I. (2004). Dilemas morales. En: E. Chau, J. Lleras y A. M. Velásquez (comps.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 41-51). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones Uniandes. Disponible en http://convivenciaescolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20areas%20academicas.pdf

- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. 2ª edición. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J. (2014a). Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas). *Anuario colombiano de fenomenología*, 8, 123-141.
- Mèlich, J. (2014b). *Lógica de la Crueldad*. Barcelona, España: Herder.
- Mente, P. (2018). *Las 6 diferencias entre ética y moral*. Disponible en <https://psicologiaymente.com/psicologia/diferencias-etica-moral>.
- Mestré, V.; Samper, P.; Tur, A.; Cortés, M. y Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>.
- Mínguez, R.; Romero, E. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251.
- Moreno, A. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. España: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Muñoz, H. y Palacio, M. (2011). *Política Pública para la Familia*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Bienestar Social.
- Nickel, H. (1982). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- OCDE (2011). Education and Skills. En: *Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence* (p. 80). Disponible en http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2381/development/better-policies-for-development/education-and-skills_9789264115958-20-en?citeformat=ris.
- Olarte, H. y Balbin, M. (2015). Proceso y procedimientos de escritura en establecimientos educativos de la ciudad de Medellín. El caso del premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación. Tesis inédita de maestría. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIV(1), 89-98.
- Ortega, C. (2011). Características fundamentales del sujeto neoliberal. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UOC-NYMFd9jo>.

- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
- Ortega, P. (2017). La educación es un encuentro con el otro. *Revista Virtual Redipe*, 6(8), 25-36.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del *Bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *ISONOMÍA*, (45), 113-139.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Pérez, Á. (2009). La función docente en la era de la información: aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En: M. Puelles y A. Viñao (coords.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Piedrahíta J. (2016). Escuela, nuevas prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único. Tesis inédita de maestría. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2298>.
- Pineda, J. y García, F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1073-1091.
- Polo, M. I.; León, B. y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica *bullying* y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31, 135-144.
- Puccini, G. (1900/2016). *Tosca*. Disponible en <http://www.osmetropolitana.com/wp-content/uploads/2016/12/libreto-Tosca.pdf>.
- Ramírez, M. y Herrán, A. de la (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10,(3), 25-44.
- Ramos, A. (2007). *Algunos protagonistas de la pedagogía*. México: UPN.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.


- Rebollo, M. y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de neurología*, 42(2), 139-142. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/secacademica/asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>.
- Rendón, M.; Cuadros, O.; Hernández, B.; Monterrosa, D.; Holguín, A.; Cano, L.; Álvarez, J. y Ortiz, A. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- República de Colombia. Congreso de la República (8 de febrero de 1994). Ley 115. Ley general de educación.
- República de Colombia. Congreso de la República (15 de marzo de 2013). Ley 1620. Por el cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación, la sexualidad y la prevención y mitigación de violencia escolar.
- República de Colombia. Congreso de la República (1.º de septiembre de 2014). Ley 1732. Por el cual se establece la cátedra de la paz.
- República de Colombia. Congreso de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- República de Colombia. Congreso de la República (19 de junio de 2002). Decreto 1278. Estatuto de profesionalización docente.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (25 de mayo de 2015). Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (16 de abril de 2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y [la] promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional Decreto 1421 (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (11 de septiembre de 2013). Decreto 1965. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013.

- República de Colombia. Ministerio de Salud (4 de octubre de 1993). Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá.
- Robayo, G. (2003). *Mecanismos de resolución de conflictos*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Ruiz, N. et al. (2006). *Háblame de frente*. San José de Costa Rica: MEP.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y ciudad*, 11(2), 53-70.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (2006). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sampén-Díaz, M.; Aguilar-Ramos, M. y Tójar-Hurtado, J. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 46-57. Disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1013>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, I. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tezzanos, A. (1984). ¿Por qué un movimiento pedagógico? *Educación y Cultura*, (1), 19-22.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torrijos, P. y Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105.

- UNESCO (2005a). Declaración Universal sobre bioética y derechos humanos. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (2005b). Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes. Disponible en <https://docplayer.es/24752790-Primer-estudio-nacional-de-convivencia-escolar-la-opinion-de-estudiantes-y-docentes-2005.html>.
- Valbuena-Espinosa, J. C. (2018). Criterios para el análisis y [la] evaluación de casos en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 685-694. Disponible en <https://doi.org/10.11600/1692715x.16203>.
- Valoras, C. (2008). *Dilemas morales*. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2068.pdf.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. (2009). Sociología de la educación: algunos modelos críticos. En: R. Reyes (dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social, Tomo 1/2/3/4*. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés. Disponible en http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Anthropos.

Anexos

Anexo 1 Cuestionario de convivencia escolar

		<p>Convivencia escolar</p> <p>Objetivo de la encuesta: Somos un grupo de investigadores de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Montería) y la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín), que estamos llevando a cabo un estudio sobre “<i>EM-PATÍA, CONDUCTAS PROSOCIALES Y CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO SOBRE SUS VÍNCULOS EN UN GRUPO DE NIÑOS ENTRE LOS 10 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD QUE HAN EXPERIMENTADO VIOLENCIAS EN LAS CIUDADES DE MONTERÍA Y MEDELLÍN</i>”</p>
<p>Usted y su institución han sido seleccionados para participar en esta investigación. Por ello los invitamos a contestar el siguiente cuestionario con sinceridad, responsabilidad y sin comentarlo con sus compañeros/as. Su participación es voluntaria y anónima. La información que aporte nos permitirá diseñar y desarrollar programas de prevención en salud. Reiteramos la absoluta reserva de su identidad y respuestas. Muchas gracias por su colaboración.</p>		
Fecha de la Entrevista Día ___ Mes ___ Año ___	Institución educativa:	Encuesta Nro
DATOS GENERALES		
<p>1. ¿En qué jornada estudias? Jornada única ___ Mañana ___ Tarde ___</p>	<p>2. ¿Qué grado estás cursando? Quinto ___ Sexto ___ Séptimo ___ Octavo ___</p>	
<p>¿Cuáles son los conflictos de convivencia que prevalecen en tu institución educativa? Son 17 situaciones, puntúalas según se presenten siendo 0= nunca, 1= casi nunca 2= a veces 3= casi siempre 4= siempre.</p>		

Situaciones	0= Nunca	1= Casi nunca	2= A veces	3= Casi siempre	4= Siempre.
3.1. Peleas entre docentes					
3.2. Peleas entre estudiantes					
3.3. Peleas entre docentes y estudiantes					
3.4. Burlas o charlas pesadas					
3.5. Humillaciones					
3.6. Amenazas					
3.7. Porte de armas					
3.8. Distribución y consumo de sustancias psicoactivas (Drogas, alcohol, cigarrillo)					
3.9. Ruido en el salón de clase					
3.10. Llegadas tarde					
3.11. Malos tratos de estudiantes a docentes					
3.12. Malos tratos de docentes a estudiantes					
3.13. Interrupciones en el aula (no dejar dar clase al profesor)					
3.14. Falta de tolerancia (Una mirada, un gesto)					
3.15. Insultos					
3.16. Malos tratos entre docentes y padres de familia					
3.17. Consumo de sustancias psicoactivas (Drogas, alcohol, cigarrillo)					

4. ¿Qué otros conflictos de convivencia suceden en la institución?

5- ¿Con qué frecuencia hay problemas de convivencia en tu aula?

- 5.1_ Todos los días
- 5.2_ Tres veces a la semana
- 5.3_ Dos veces a la semana o menos
- 5.4_ Una vez al mes
- 5.5_ No hay problemas de convivencia en el aula

6- ¿Qué hacen los profesores cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la Institución Educativa?

- 6.1_ No hacen nada
- 6.2_ Solo observan sin intervenir
- 6.3_ Intervienen con violencia
- 6.4_ Regañan
- 6.5_ Llaman al coordinador de convivencia o al rector
- 6.6_ Tratan de solucionarlos de manera pacífica (hacen mediación)
- 6.7_ Llaman a los padres de familia

7- Si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído/atraída por personas del mismo sexo ¿A quién podría acudir en busca de ayuda?

- 7.1_ Docente
- 7.2_ Psicólogo
- 7.3_ Sacerdote o guía espiritual
- 7.4_ Amigos
- 7.5_ No sé qué hacer y prefiero no hacer nada
- 7.6_ Padres
- 7.7_ Hermano (s)
- 7.8_ Algún familiar ¿Quién? _____

8- Si tienes un problema en la Institución con alguien y tienes mucha rabia ¿qué haces?

- 8.1_ Traigo con qué defenderme
- 8.2_ Afuera arreglamos
- 8.3_ Busco a un amigo para que me defienda
- 8.4_ Nos agredimos mutuamente
- 8.5_ Busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través diálogo
- 8.6_ Amenazo con la ayuda de líderes de bandas del colegio o el barrio
- 8.7_ No hago nada, lo dejo pasar

9- Si sabes que va a ocurrir una pelea a la salida de tu colegio ¿Qué haces?

- 9.1_ Le cuento al docente
- 9.2_ Le hago barra a la persona amiga para que gane
- 9.3_ Me meto a mediar para que las personas que están en la pelea arreglen la situación a través del diálogo
- 9.4_ No me importa pues no es mi problema
- 9.5_ No hago nada
- 9.6_ Participo en la pelea

En términos generales, ¿cómo consideras que es la convivencia en tu aula de clase?

10.1_Buena. ¿Porqué? _____

10.2_Regular. ¿Porqué? _____

10.3_Mala. ¿Por qué? _____

11- ¿Cómo te sientes cuando ves a una pareja de estudiantes en el corredor de la escuela dándose besos y acariciándose intensamente?

11.1_Incómodo
11.2_Siento que es normal que dos personas estén haciendo algo privado en un espacio público
11.3_Ni me doy cuenta del hecho
11.4_Me siento motivado para buscar a mi pareja para hacer lo mismo
11.5_Considero que es algo que deberían hacer en la intimidad
11.6_Me burlo de ellos
11.7_ Le informo al profesor o al coordinador

12-De las acciones que la Institución implementa para mejorar la convivencia, ¿cuál consideras que es más pertinente? (Elije todas las que consideres pertinentes)

12.1_La mediación (Busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través diálogo)
12.2_El diálogo
12.3_El llamado al acudiente para que conozca la situación
12.4_Remisión a psicología
12.5_Suspensión por días
12.6_Talleres extra-clase con estudiantes y padres de familia de los estudiantes
12.7_Llamado a policía de infancia, comisaría de familia, u otras instituciones.

13- ¿Los profesores de tu Institución Educativa te enseñan cómo tener una buena convivencia escolar?

13.1 Sí _ ¿Cómo? _____

13.2 No _ ¿Por qué? _____

14- Cuando se le ha presentado un problema a un compañero, ¿lo ayudas voluntariamente?

14.1_ Siempre 14.2 _ Muchas veces 14.3 _ Pocas veces 14.4 _ Nunca

15- ¿Colaboras de forma amable y respetuosa en las actividades de tu salón de clase (Borrar el tablero, decorar el salón, hacer la cartelera, ayudar en la preparación de los actos cívicos)?

15.1_ Siempre 15.2 _ Muchas veces 15.3 _ Pocas veces 15.4 _ Nunca

16. ¿cuándo se plantea por parte del profesor actividades en grupo, que haces?

16.1 __ Lidero la actividad
16.2 __ Ayudo a realizar la actividad
16.3__ Participo poco en la realización de actividades en grupo
16.4__ No participo en la realización de la actividad

17- ¿Qué acciones realizas para mejorar la convivencia escolar?

GRACIAS POR PERMITIRNOS CONOCER TU VALIOSA EXPERIENCIA, TU DISPONIBILIDAD Y TIEMPO NOS PERMITIRÁ ORIENTAR DE LA MEJOR MANERA POSIBLE A LOS JÓVENES HOY

Sobre los autores

John Albert Cárdenas Cuadros es Magister en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como docente de aula en básica secundaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento adscrito a la secretaría de Educación de Medellín. Se interesa por estudiar la pedagogía crítica y en especial el pensamiento político pedagógico de Paulo Freire.



Nelson Fernando Balvín Herrera es Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. En la actualidad labora como Docente de educación básica secundaria en la Institución Educativa Manuela Beltrán adscrito a la secretaría de educación de Medellín. Interesado en el estudio de las prácticas pedagógicas y la pedagogía crítica

Gloria María López Arboleda es doctora en filosofía, psicóloga, educadora en sexualidad humana y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses investigativos se encuentran la psicología, la educación y la filosofía. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de libros en los cuales muestra su interés transversal por las emociones y los afectos. Actualmente invierte su tiempo entre su oficio de investigar, acompañar procesos terapéuticos en su consultorio privado de psicología y disfrutar los días con literatura y cine.

Kelly Samadi Vásquez Gómez es estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Música de la Universidad EAFIT, especialista en

diseño multimedia de la Universidad Nacional de Colombia y compositora de la Universidad de los Andes. Experiencia como Docente universitaria (pregrado y posgrado) en la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Maestra de música con grupos de niños, jóvenes y adultos. Sus intereses se vinculan con investigaciones interdisciplinarias entre las artes, la psicopedagogía y la educación.

Jenny Josefina Vicuña Romero es doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela. Magister en Orientación Educativa y Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad del Zulia, Venezuela. Docente investigadora de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, perteneciente al grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de los saberes (PDS). Experiencia docente en Educación Básica primaria y Educación Superior, incluyendo investigación y proyección social en las áreas de ciencias humanas y educación. Áreas de interés investigativo en temas relacionados con las emociones, la educación y la psicopedagogía.

 Universidad Pontificia Bolivariana	SU OPINIÓN	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

Este libro expone una relación entre las prácticas pedagógicas del maestro y la convivencia escolar de los estudiantes en el aula y en el entorno escolar. Como verá el lector, tal relación, lejos de ser obvia y convencional, permite comprender, entre otras cosas, la responsabilidad del maestro con sus prácticas y del estudiante con su aprendizaje.

Los principales hallazgos de la investigación que se proponen en este libro (actualizados y complementados con las voces de otros investigadores expertos en el tema) se relacionan con la resignificación del concepto “prácticas pedagógicas”, a partir de lo que se denominó “taxonomía subjetiva de la enseñanza” y sus múltiples vinculaciones con la convivencia en el entorno escolar; estas vinculaciones están planteadas, aquí, a través de relaciones de equivalencia y horizontalidad en las cuales los maestros y estudiantes se aprehenden mutuamente.

