Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar[1]

Jakeline Duarte Duarte[2]

Juan Carlos Jurado Jurado[3]

Los relatos marchan por delante de las prácticas,
para abrirles un territorio.
(Rosanvallon, 2003, p. 47)

Durante las décadas de los ochenta y noventa, la convivencia escolar en la ciudad de Medellín (Colombia) estuvo signada por una leyenda negra de barbarie, conflicto y agresividad entre los actores sociales de las instituciones educativas, y entre éstos y diversos actores urbanos. En contraposición, hoy en día y particularmente desde la alcaldía de Sergio Fajardo (2004-2007) y sus políticas dirigidas al mejoramiento de la calidad de la educación y la convivencia ciudadana, se ha considerado que la convivencia escolar está en uno de sus mejores momentos y que se han superado en gran medida los viejos lastres de la violencia escolar y ciudadana. Sin embargo, una mirada retrospectiva, y la lectura de investigaciones realizadas antes de tal período, ya mostraban de manera sorprendente que la ciudad de Medellín asistía a un cambio cualitativo en cuanto al mejoramiento de las condiciones de la convivencia escolar, pese a que la ciudad estaba inmersa en profundas problemáticas de seguridad, desempleo, conflictos con bandas de milicias y paramilitares, entre otros (Libreros, 2002, p. 30). Precisamente, esto fue lo que reveló en su momento, la investigación titulada *La convivencia escolar en Medellín* (2000), de la cual se presentan en este artículo algunos de sus resultados, que hasta la fecha no se han publicado y que

[1] Texto recibido el 22 de septiembre, evaluado el 20 de octubre y el 6 de noviembre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

[2] Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Educativo (CINDE). Profesora de la Universidad de Antioquia, Colombia. jduarte@ayura.udea.edu.co

[3] Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Profesor de la Universidad EAFIT, Medellín (Colombia). jjurado@eafit.edu.co

juzgamos de importancia, pues se constituyen en una línea base para presentes y futuras investigaciones[4].

Hasta principios de la primera década de este siglo, no existían diagnósticos sobre la situación de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín (Duque, 2000; Herrera, 2001); era clara la falta de estudios sistemáticos, rigurosos y actualizados sobre el tema, que permitieran lograr mayores grados de eficiencia a las intervenciones que propendían por un mejor clima social en las instituciones educativas de la ciudad.

Para la elaboración de esta investigación de tipo diagnóstico, se asumió como temática central la *convivencia escolar*, y como unidad de análisis y eje transversal, las *nociones y prácticas de convivencia escolar*. Algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo fueron los siguientes: ¿cuáles son las nociones y prácticas sobre convivencia, normatividad y conflicto que transitan en las instituciones educativas de la ciudad?, ¿cómo se caracteriza la comunicación en las intuiciones educativas y cómo se relaciona con la convivencia?, ¿de qué manera se relacionan los procesos pedagógicos de las instituciones y particularmente las prácticas docentes con la convivencia, la normatividad y el conflicto?, y por último, ¿cómo se gestiona institucionalmente la convivencia y cuál es la participación de las diferentes instancias institucionales en las mismas?

Como se sugirió anteriormente, en este artículo se presentan los resultados relacionados con la tercera pregunta orientadora; es decir, lo atinente a los problemas de la convivencia en relación con los procesos pedagógicos y las prácticas docentes de las instituciones educativas.

Proceso metodológico

El estudio cualitativo se desarrolló en dos fases metodológicas: una, exploratoria y otra, de focalización y profundización. La fase uno o exploratoria, como su nombre lo indica, tuvo como propósito explorar el objeto de estudio con un elevado número de informantes claves (gráfico 1), y recoger, mediante un cuestionario estructurado, las percepciones que sobre la convivencia escolar tenían los diversos actores de las instituciones educativas de la ciudad. Estos datos posibilitaron identificar y definir

[4] La investigación mencionada que la hicieron los autores de este artículo en asocio con la profesora Clara Helena Serna Arenas. Se realizó como parte de las acciones de la Red de Convivencia Escolar de la ciudad de Medellín, alianza-público privada que se constituyó en su momento con el propósito de acompañar a las instituciones educativas en el mejoramiento de la convivencia escolar. En ella participaron el Instituto Popular de Capacitación, la Corporación Región, la Corporación Paisajoven, la Corporación para el Desarrollo y la Integración Social (CEDECIS), la Fundación Amor por Medellín, la Caja de Compensación Familiar de Antioquia ((COMFAMA), la Corporación Educativa y Cultural Combos, la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, la Secretaría de Educación de Medellín, la Universidad de Antioquia y la Fundación Universitaria Luis Amigó. La investigación la financió la Fundación Corona y sus resultados finalmente no se publicaron.

algunas tendencias características de la convivencia desde la distribución porcentual en las cuatro categorías teóricas preestablecidas: convivencia, normatividad y conflicto; la comunicación en la convivencia; los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia, y la gestión institucional de la convivencia. A partir de allí se inició la fase dos de focalización y profundización de las tendencias definidas, apoyadas en entrevistas semiestructuradas y talleres con estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, a los que se consultó para contrastar los datos recolectados en la fase uno (tabla 1).

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PERSONAS SEGÚN ROL INSTITUCIONAL PARTICIPANTES EN LA FASE EXPLORATORIA

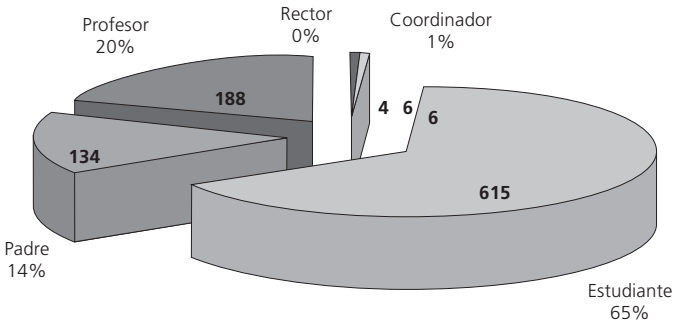

TABLA 1. POBLACIÓN SEGÚN ROL INSTITUCIONAL. FASE DE FOCALIZACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN.

Actor	Número de entrevistados	Número de participantes taller
Rector	0	1
Coordinador de disciplina	3	2
Director de grupo	2	3
Profesor	2	27
Personero estudiantil	3	5
Estudiante	3	65
Padre/madre de familia	2	30
Expertos de la red	6	0
Total	21	133

Si se pretendió que el estudio descriptivo, se realizaron algunas interpretaciones que permitieron construir una mirada crítica y no sólo informativa, en relación con el estado de la convivencia en las instituciones educativas. Ello le posibilitó a la red ampliar su horizonte de reconocimiento de la realidad escolar en lo referente a la convivencia.

Convivencia ciudadana y ambientes escolares

Las problemáticas sobre la convivencia social en Medellín y en Colombia, hacen que se mire con especial interés y preocupación a la educación, dado su lugar estratégico en los procesos de construcción del tejido social. La educación se encuentra en el centro de los debates y de las preocupaciones de los sectores público y privado y hacia ella, hacia las escuelas, maestros y estudiantes, confluyen las miradas para desentrañar sus problemáticas y comprender el protagonismo que les aguarda en la construcción de una convivencia civilizada.

En la ciudad existe un generalizado acuerdo en señalar que la educación cumple un importante encargo social en relación con el afianzamiento de procesos y proyectos de convivencia y desarrollo social. De igual manera, y en relación con la ciudad de Medellín, hoy la escuela ocupa un lugar central en los problemas de la convivencia urbana, lo cual se explica sin duda por su capacidad para generar una nueva cultura y porque predispone la formación de las estructuras de la sociedad. Las dificultades de la convivencia social han hecho tomar conciencia de la importancia de la institución educativa como refundadora de la sociedad, de modo que proliferan los discursos y las expectativas sobre su trascendencia para el establecimiento de una convivencia civilizada y de una sociedad más digna. En un mundo donde la internacionalización de la cultura se ha intensificado considerablemente en los últimos años, los reiterados pronunciamientos públicos al respecto sobrepasan a los mismos maestros y estudiantes, trascendiendo el escenario local (Delors, 1998)

Al señalar los inconvenientes de la convivencia en la escuela, generalmente se endilgan sus *causas* y *orígenes* a los procesos de *crisis* y *descomposición social* que se evidencian en el país a partir de la década de los ochenta. Desde los discursos oficiales y algunas investigaciones, se señalaba, por ejemplo, que la escuela generaba procesos totalmente contradictorios con la función civilizadora para la cual la inventó la modernidad. Así, según lo mostraba una investigación sobre las escuelas de sectores populares de Medellín (Grupo de Investigación Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales, 2001), para principios del milenio la escuela experimentaba una gran conmoción interior, y su situación, profundamente conflictiva, contradecía los ideales civilizatorios para los que se había pensado.

Esto parece estar relacionado con las aceleradas transformaciones en la cultura, el deterioro social y económico de la mayoría de la población, la agudización de los conflictos, los agresivos procesos de urbanización que trastocan las formas de vida comunitaria, evidenciando la incapacidad del Estado para ejercer sus funciones sociales y mediadoras en el campo de lo político. Todos estos fenómenos mostraban que las funciones de la escuela habían derivado hacia otros procesos que connotan la grave ruptura del tejido social en la ciudad de Medellín (Veeduría Plan de Desarrollo de Medellín, 2002).

No obstante la validez que pudieran tener estos hallazgos, nuestra investigación obligaba a matizar y en cierta forma a contradecir resultados tan negativos y

desesperanzadores con respecto a la convivencia escolar. Como se podrá observar, en los entornos urbanos los profesores, estudiantes y padres de familia desplegaban estrategias, iniciativas y pautas creativas con respecto a la convivencia escolar, que llevaban a pensar en otra dirección a la indicada por algunas de las investigaciones realizadas hasta entonces.

Problemáticas emergentes sobre lo pedagógico

En la investigación, la categoría procesos pedagógicos se abordó en la fase exploratoria, de manera que se pudieran rastrear los siguientes asuntos o temas: favorabilidad de los procesos pedagógicos en la convivencia; actitudes y formas de relacionarse el maestro con el estudiante y rol del maestro; participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos; utilización de metodologías y didácticas, y procesos de evaluación. A continuación se presentarán los hallazgos cuantitativos acerca de los cuales no se ofrecen interpretaciones, en tanto que éstas se desarrollarán en la presentación de los hallazgos cualitativos, con el ánimo de otorgarles mayor sentido a las voces de los actores entrevistados y participantes en los talleres.

En la encuesta estructurada hecha en la fase exploratoria, al pedir a los encuestados que calificaran los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus instituciones educativas de acuerdo con ciertos criterios relacionados con la convivencia escolar, se encontró que en todas las zonas de la ciudad[5], la gran mayoría de ellos coincidieron en afirmar que siempre, o casi siempre, éstos favorecían la convivencia en las instituciones; indicio de ello son los altos porcentajes en las zonas noroccidental y suroriental, con el 91,9 y 88%, en ese orden. Las demás zonas presentaron valores superiores al 67%.

Otro criterio de los procesos de enseñanza y aprendizaje señalado como clave para favorecer la convivencia en las instituciones, siempre o casi siempre, según la opinión de los encuestados de las zonas centrooccidental, centro oriental y suroriental, fue el hecho de premiar y valorar el esfuerzo de los estudiantes con 73,5, 80 y 88,1%, respectivamente en cada zona. Según la opinión de los encuestados de las demás zonas (75,5% noroccidental, 84,7% nororiental y 87,3% suroccidental), las actitudes y formas de relacionarse los maestros con los estudiantes, siempre o casi siempre se constituyen en el principal criterio para favorecer la convivencia en las instituciones.

Contar con metodologías flexibles y abiertas para permitir la participación de los estudiantes a través de la discusión de distintos temas, que respeten la libre ex-

[5] Para el desarrollo de la investigación se acogieron las seis zonas que dividen la ciudad de Medellín y que comprenden todas las comunas y barrios, de acuerdo con los lineamientos administrativos y políticos definidos por la administración municipal. Medellín está localizada en el valle de Aburrá, una larga planicie que se extiende de sur a norte, dividida por un río que corre en igual dirección, y que parte la ciudad en dos grandes zonas: la oriental y la occidental. La primera se divide en suroriental, centrooriental y nororiental, y la segunda, de igual manera, en suroccidental, centroccidental y noroccidental.

presión, los intereses, las necesidades y problemas de los estudiantes, son otros criterios que se destacan para favorecer la convivencia en las instituciones, con porcentajes entre 60 y 80%. Por otro lado, aproximadamente el 60% de los encuestados de todas las zonas opinó que nunca acuden a los procesos de enseñanza y aprendizaje para castigar y reprimir a los estudiantes.

Al discriminar estas mismas respuestas desde el punto de vista de cada tipo de actor, se encontró que para más del 83% de los estudiantes en todas las zonas, las actitudes y formas de relacionarse los maestros con los estudiantes favorecen la convivencia, siempre o casi siempre. Cabe destacar que esta opción ocupa el primer lugar de importancia para los estudiantes de las zonas noroccidental, suroccidental y suroriental de la ciudad, y el segundo en la centroriental. En las zonas centrooccidental, centrooriental y nororiental, el primer criterio que favorece la convivencia para este grupo es el hecho de que siempre, o casi siempre, en las instituciones se premia y valora el esfuerzo de los estudiantes con más de un 69%.

En todas las zonas de la ciudad más del 85% de los profesores opinó que, siempre o casi siempre, los procesos de enseñanza y aprendizaje son importantes porque favorecen la convivencia. Este concepto, según la opinión de más del 80% de los maestros en cuatro zonas de la ciudad (las dos del norte y las dos del sur), se basa en las formas de relacionarse los maestros con los estudiantes, que siempre o casi siempre favorecen la convivencia. Por otro lado, para los profesores de las dos zonas centrales de la ciudad, lo que siempre o casi siempre favorece la convivencia es tomar en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, así lo manifestaron el 88 y 94% de los maestros en la zona centro occidental y centrooriental, respectivamente.

Los padres de familia entrevistados se acogieron a la misma opinión de los profesores, puesto que más del 90% de ellos, en las zonas centrooccidental y oriental, noroccidental y suroriental, piensan que siempre, o casi siempre, los procesos de enseñanza favorecen la convivencia; en las dos zonas restantes el porcentaje de padres a favor es de 74,3 y 81,9%, en la nororiental y suroccidental, en su orden. Esta idea se refuerza aún más si los procesos de enseñanza están siempre, o casi siempre, acompañados de formas y actitudes de relacionarse de parte de los maestros con los estudiantes, consideradas adecuadas (94,1% en la centrooriental, 87,2% en la nororiental y 90,9% en la suroccidental).

Los tres tipos de actores que se tomaron en cuenta en este análisis coincidieron en que en los procesos de enseñanza y aprendizaje nunca se acude a la evaluación como una forma de castigar o reprimir a los estudiantes. Así lo consideran el 50 y 70% de los estudiantes de todas las zonas; igual opinión expresaron entre el 63 y 70% de los profesores de las tres zonas del occidente y de la centroriental, el 48% en la nororiental, más del 90% en la suroriental, y entre el 30 y 50% de los padres de familia.

Una vez expuesto lo concerniente a los resultados cuantitativos, y a manera de focalización y profundización, a continuación se describen procesos pedagógicos en relación con la convivencia, a partir de las subcategorías emergentes.

La autoridad y el poder de las relaciones pedagógicas en el aula

En consideración a que en este artículo se aborda la categoría *procesos pedagógicos*, conviene tener en cuenta la perspectiva propuesta por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que ha elaborado, según Olga Lucía Zuluaga, la noción de saber pedagógico como "el saber que nos permite explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de las escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica" (citado por Henao & Castro, 2001, p. 252). A su vez, se plantea que la práctica pedagógica no se refiere a lo que hace cotidianamente el maestro y a lo que sucede de modo rutinario en el aula de clase; por el contrario, se trata de un asunto más complejo, ya que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el maestro) y discurso (saber pedagógico), donde se establecen relaciones dinámicas y de mutua independencia, con matices muy diversos.

No obstante, sería ingenuo dejar de lado el aula y la clase como espacio y momento donde se establecen y desarrollan las interacciones interpersonales entre los estudiantes y los maestros, y donde se definen los momentos más álgidos de la convivencia de los actores educativos. El aula de clase es un lugar pleno de vida humana y juvenil, donde están tanto los estudiantes como los profesores con todas sus vivencias, con sus alegrías y tristezas, con sus problemas, con sus respuestas e incertidumbres, con sus fracasos y éxitos, que según como se conduzcan unos u otros favorecen o no la convivencia en la escuela. Al respecto, la investigación ha permitido registrar que entre los actores educativos existe una clara y mayoritaria *percepción* de que los procesos pedagógicos, en términos generales, favorecen la convivencia. Es necesario aclarar que, para el caso, asumimos las percepciones como *representaciones*, que son estructurantes de la experiencia social, y que "constituyen reales y poderosas infraestructuras de la vida de las sociedades" (Rosanvallon, 2003, p. 46). Ellas, así como los relatos de los actores sociales, tienen una clara función de legitimar las acciones efectivas y de significar las prácticas sociales y escolares.

El clima social del aula está determinado por el conjunto de sus características, tal como lo perciben por profesores y alumnos. Aquellos climas de aula que permiten la participación de los integrantes en la organización de la vida colectiva son esencialmente propicios para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación, en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor es transmitirlo a los alumnos, se presentan como poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones se observa cómo el papel de los estudiantes suele ser el de meros receptores pasivos de una in-formación que, se supone, deben asimilar. Se trata de modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida

ésta como control del comportamiento de los alumnos, y la que se eleva como valor fundamental en el ambiente educativo del aula.

En la información registrada en esta investigación se perciben metodologías de enseñanza que no promueven la participación de los estudiantes, pues los profesores a veces dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje sin hacer explícitos los objetivos y el sentido de las actividades que proponen, lo cual restringe las posibilidades de desarrollar conocimientos significativos por parte del estudiante, además de disminuir su responsabilidad, compromiso y motivación en la construcción del mapa que ha de guiar las prácticas académicas que tienen que ver con su mundo escolar y social. Al respecto opina un estudiante:

> Casi todos los profes dictan y hablan todo el tiempo en la clase, por ejemplo la de español, los estudiantes ante ello no hablan de problemas, sino que dejan que pase y cuando se cansan le dicen "profe, no copiemos más"; el profe sigue copiando y dictando, pero nosotros guardamos los cuadernos.
> Uno molesta en clase porque es aburrida, uno no es consciente de que está charlando; bueno, cuando es mesa redonda, proyectos, pero cuando es copie y copie, quieto y el profesor leyendo (…) yo no me voy a quedar quieto (Taller estudiantes).

Se esperaría una actitud pasiva y de indiferencia de los estudiantes ante el manejo unidireccional de la clase por parte del profesor; sin embargo, se registra más bien una actitud crítica y de resistencia ante este tipo de rutinas pedagógicas que no abren espacio a la participación activa de todos los actores escolares, lo cual muestra que los mismos estudiantes no son indiferentes al manejo del aula propuesto por su profesor. Esta perspectiva se identifica también por parte de los profesores, quienes reconocen sus dificultades al respecto:

> Sí, yo diría que los estudiantes no están satisfechos con nuestra forma de dar las clases. ¿Por qué? Porque nos falta renovarnos, pensar en la gente, pensar en el estudiante, pensar en las necesidades, en las competencias, en los logros, en una nueva dinámica (...) donde el estudiante se vea estimulado, donde adquiera una conciencia de para qué se viene a una clase, para qué es el salón de clase, para qué es el profesor, cuál es la razón de ser en una clase (Entrevista a docente).

En los testimonios de los estudiantes se reporta la existencia de estructuras organizativas del aula poco dinámicas y flexibles, de tal modo que se disminuyen los grados de participación en ésta. Los estudiantes también echan de menos una organización cooperativa que les permita desplegar sus saberes, sus voces y sus inquietudes:

> [las situaciones de las clases] no ayudan a la convivencia, porque (...) siempre participan los cuatro o cinco, nunca se practica una buena convivencia en clase. Mientras que cinco están participando, los otros están haciendo otra cosa, molestando, hablando, jugando; entonces, no hay convivencia en clase (Entrevista a personero).

Como puede observarse, los estudiantes asocian la calidad de la convivencia en el aula con clases participativas y, por tanto, incluyentes, como si las restricciones de su participación tuvieran efectos excluyentes asociadas también con formas de resistencia que implican automarginarse de lo que allí acontece. No solamente se registra una tendencia que no favorece activas relaciones entre el profesor y sus estudiantes, sino entre estos últimos por la precariedad de los ambientes colaborativos.

Contraria a esta tendencia, donde sólo se escucha la voz del maestro, aparecen igualmente testimonios en las entrevistas y resultados de las encuestas, que muestran la existencia de ambientes participativos y colaborativos donde los estudiantes despliegan sus inquietudes, intereses e iniciativas de acuerdo con tendencias más propias de pedagogías constructivistas, de las cuales se percibe un grado de apropiación por parte de los profesores y directivos, generando una cultura institucional y académica más democrática y participativa.

> Bueno, ahí habría que mirar dos cosas, que puede ser como la satisfacción metodológica o la satisfacción de contenidos. Desde el punto de vista de la satisfacción metodológica, en general hay una buena aceptación, porque los profesores se esmeran, se sacrifican porque haya un buen ambiente de trabajo en la clase y ya pues, se aprende pues se participa más (Entrevista a director de grupo).

En este contexto donde el profesor promueve la participación a través de preguntas, respuestas y actividades grupales, los alumnos plantean sus ideas, dudas, problemas y experiencias personales; la intencionalidad del docente es mantener un clima que permita el reconocimiento de los intereses, logros y dificultades de sus estudiantes en el aula, y se propicia una relación más personalizada entre el docente y los grupos de alumnos. Al hacer preguntas, pedir opiniones y posibilitar relatos de experiencias, los profesores ofrecen un espacio abierto para múltiples respuestas. Ellos asumen un papel moderador, convirtiéndose en intermediarios entre contenidos temáticos y los estudiantes.

Los docentes están atentos a modificar las estrategias de intervención en función de los aprendizajes de los estudiantes: cambiar de una actividad de diálogo a trabajo individual, de copiar del tablero a una tarea grupal, o de ejercitación a la exposición. Son los profesores, generalmente, quienes marcan los ritmos de inicio o cierre; usan señales verbales o no verbales, como un gesto o un silencio, situaciones

que tienen una relación muy íntima con la categoría de comunicación en el aula[6] (Duarte, 2005).

Se puede inferir que en este clima de trabajo se tiende a promover valores como el respeto y la responsabilidad, lo que contribuye a la incorporación tanto del sentido de la norma como de su carácter de obligatoriedad. Se prefiere la participación a la pasividad, la reflexión a la mecanización, la comprensión a la memorización.

Algunos de los actores educativos señalan la necesidad de dirigir el trabajo en el aula con reglas precisas y concertadas, que dejan en claro la dinámica de trabajo en el aula, la cual es fundamental para el manejo apropiado de la convivencia. Quizás este es uno de los aspectos que explican el hecho de que la evaluación no sea instrumento de castigo y represión para los estudiantes, tal como lo afirman los encuestados, pues las normas concertadas previamente facilitan acudir a otros mecanismos, como la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. En relación con esto, los encuestados también señalan como favorable para la convivencia el hecho de que se premie, valore y socialice el esfuerzo del estudiante.

En algunas instituciones se observa que tener reglas acordadas con los estudiantes asegura su responsabilidad y compromiso, facultando al estudiante como un sujeto activo en el proceso formativo, precisamente para superar un manejo impositivo en el aula.

> Yo creo que hay una cosa que es muy importante ahí, que es como esencial y es la relación que el maestro establece con los estudiantes, que puede ser una relación desigual; o sea, que a medida que el maestro no considere a los otros iguales, pero iguales en derechos, no plantea unas claras reglas del juego, digámoslo así. O sea, no establece unos acuerdos mínimos sobre los cuales se va a realizar el trabajo; me parece que ese es el obstáculo fundamental, porque entonces los estudiantes resultan muy ajenos a lo que sucede en el salón de clases, muy pasivos, muy expectantes de lo que hace el maestro; no integran, pues, la actividad, más bien son receptores pasivos y en esa medida el maestro puede ser muy arbitrario, puede ser muy impositivo. Yo creo que hay mucho de eso todavía (Entrevista a coordinadora de disciplina).

La versión de otra docente refuerza la perspectiva consistente en que el ambiente del aula puede ser una construcción colectiva, al considerar el punto de vista de los estudiantes sobre las reglas de juego posibles para ello, lo cual no significa que se destituya al profesor como representante de la autoridad que él encarna, ya que es señal de que la vivencia de la norma no excluye el diálogo, aunque no es éste el que la fundamenta.

[6] Los hallazgos de la investigación respecto a la categoría de comunicación y sus relaciones con la convivencia escolar pueden consultarse en Duarte (2005).

> Cuando uno llega a acuerdos en el interior de la clase, yo creo que se vuelve una clase más dinámica porque permite la intervención de todos (Entrevista a profesor).

En relación con lo anteriormente expuesto, resultados de investigaciones realizadas en la última década (Escámez y Pérez, 1998; Pérez,1993; Pérez, 1995, citados por Pérez, 2001, p. 145) muestran que, cuando a los estudiantes se les conceden rangos de participación en la organización de las actividades del aula, mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de compromisos, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo autónomo, responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores. En muchos casos, las sanciones que ellos sugieren son más rígidas que las propuestas por el profesor (p. 147).

En esta misma perspectiva, se ha encontrado que al utilizar procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, y las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influenciado por el profesor-tutor, que aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las normas que se aprueben sean viables de llevar a cabo y resulten eficaces para el gobierno de la clase. En relación con esto, los pronunciamientos de los estudiantes, referidos anteriormente, sugieren que lo que está cuestionándose no es el poder y la autoridad del profesor, su relación asimétrica con los estudiantes, sino el ejercicio de ese poder, poco claro y sin estándares participativos, acordados, lo cual propicia su malestar.

El ejercicio de la autoridad en el aula de clase por parte del profesor no significa la imposición autoritaria de su poder, sino que llega a verse como legítimo y necesario por parte de los estudiantes, pues se considera fundamental para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. La disciplina, entonces, se presume necesaria para propiciar ambientes pedagógicos favorables para la convivencia, de manera que hasta los mismos estudiantes la reclaman como garantía de civilidad en el aula, representada en el profesor:

> Y para mejorar (...) más autoridad del profesor, porque el profesor es el que pone la autoridad y en el profesor va también la convivencia del grupo (Entrevista a personero).

Con respecto a lo que se ha indicado hasta ahora, Doyle (citado por Rue, 1998, p. 53) identificó dos de las principales tareas de los profesores en el aula: mantener el orden y facilitar el aprendizaje. Aunque estas funciones se puedan realizar de modo muy distinto, en la forma de desempeñarlas está la clave de cómo cualquier

profesor entiende la noción de disciplina. De un modo general, se podría considerar tal todo aquello que facilite el desarrollo de los propósitos que se persiguen en el mantenimiento de un determinado orden y en la consecución del aprendizaje, y se calificarían de problemáticas las situaciones que generan conflictos en sus logros. En relación con ello se observa que disciplina y aprendizajes se corresponden mutuamente y así lo perciben los mismos estudiantes, pues sugieren que la disciplina propicia ambientes sociales adecuados a sus aprendizajes.

Además del cuestionamiento de las metodologías, indicado anteriormente, se percibe que las temáticas expuestas en el aula también pueden ser objeto de conflicto y malentendidos en las relaciones pedagógicas, sobre todo en la época actual, donde los medios de comunicación y la cultura capitalista promueven el facilismo y la idea de que todo debe ser placentero y fácil de lograr, de manera que el estudiante puede leer los contenidos pedagógicos del aula como algo que sobrepasa sus intereses, por ponerlo en situación de exigencia. Al respecto, los profesores se enfrentan con la dificultad que tienen los estudiantes, y aun algunos padres de familia, de comprender que todo proceso educativo supone una cuota de sacrificio, dolor y padecimiento, pues ello es inherente a cualquier proceso de formación que merezca tal denominación (Zuleta, 2005). Es tal el imperativo de *facilismo* que se les demanda a los profesores en medio de una sociedad del espectáculo y del entretenimiento, que incluso desde la "formación docente se hace hincapié en simplificar y hacer divertida la enseñanza" (Enkvist, 2006, p. 45); es decir, se insiste en que debe gustarles a los estudiantes, pero no por una motivación intrínseca de ellos hacia el aprendizaje, sino por la demanda de disminuir su sensación de incomodidad y, por tanto, de evitarse el conflicto.

Merece destacarse que los contenidos seleccionados por parte de los profesores a veces no se contextualizan ni se orientan hacia el logro de aprendizajes que les sean significativos a los estudiantes. Así lo expresan algunos de los mismos docentes:

> ¿Qué otro problema puede presentarse? Pues hay temas que son complicados; que son, como decimos nosotros, ladrilludos, pero si el profesor tiene un buen manejo de ese tema, lo puede llegar a ser maniable [manejable] para que llegue al acceso de todos los estudiantes, pero ante todo, que sea una norma horizontal y de acuerdos colectivos y para beneficio de todos (Entrevista docente).

Es tal la demanda a que se ven enfrentados los profesores, como *facilitadores* del aprendizaje y *negociadores* de la norma escolar, que en ocasiones caen en una *fantasía de igualación* (*norma horizontal*) con los estudiantes, y se autodestituyen de la representación de la ley que les demanda su rol como docentes.

Parece que los contenidos temáticos están marcando una condición determinante en el clima pedagógico institucional, fundamentada, por un lado, en la hetero-

geneidad de los estudiantes, lo cual obliga a nivelar la enseñanza de contenidos *por lo bajo*, y por otro, en la supuesta dificultad que estos representan para ellos:

> Desde el punto de vista de los contenidos, pues uno podría pensar que no hay tanta satisfacción, por cuanto las mismas pruebas de saber y del Icfes, demuestran que la altura del conocimiento no es lo que se podría esperar. Quisiera que el colegio tuviera los mayores puntajes, en ese sentido, ellos muestran su inconformidad [se refiere a los estudiantes]. Pero eso de que se enseña poco es, de alguna manera, no justificable, pero sí un reflejo de lo difícil que es alcanzar un nivel de concentración y de raciocinio (...) altruista, que tengan mucho más posibilidades de llegar a conclusiones intelectuales como más amplias y más generales. Pues muchas veces la clase es muy rasera en la medida en que casi hay que enseñar lo mínimo, a veces hasta por la misma heterogeneidad del personal (Entrevista a director de grupo).

Al parecer, la heterogeneidad de los estudiantes se constituye en un impedimento pedagógico, lo cual supone un asunto bastante contradictorio, ya que la escuela es, por definición sociológica, uno de los ambientes sociales más heterogéneos, que precisamente por esa condición promueven la socialización de las nuevas generaciones.

Actitud directiva del profesor

Así como se observa la presencia de un profesor tentado a situarse como facilitador, también aparece un tipo de profesor que cree necesario reforzar su rol directivo como manera de asumir el despliegue de contenidos temáticos y el mantenimiento de la norma.

La información registrada en la investigación, al igual que la bibliografía consultada, muestran que conforme crece la actitud directiva de los profesores, disminuye de modo muy importante la capacidad de concentración de los estudiantes. En ello también parece que estuviera comprometida la dimensión dirigista practicada por profesores y, en consecuencia, la tendencia de los estudiantes consistente en *hacer alborotos* durante las clases, o en ofrecer cierta resistencia a las instrucciones y órdenes impartidas por el profesor (Nikel, 1981, p. 31).

> No hay colegio que no tenga problema. Lo que pasa en clase es como un charlar y molestar en clase, es común que lo saquen a uno del salón por ser muy cansón, por charlar, por no prestar atención, reírse. Uno molesta en clase porque es aburrida (Taller a estudiantes).

Diversas investigaciones (Nickel, 1981, p. 34) hacen suponer que una conducta intensamente directiva, antes que favorecer el orden conducente al logro de objeti-

vos, puede favorecer una forma de obrar por parte de los estudiantes en tanto ajustan y adaptan sus propios puntos de vista y sus juicios a los de otros, aun cuando estén en franca oposición con las experiencias y percepciones propias. Una conducta fuertemente directiva parece favorecer más la aceptación de opiniones ajenas y estimular menos una forma de pensar productiva e independiente.

A pesar del evidente deseo expresado por muchos profesores de seguir una conducta pedagógica básica mucho menos directiva y severa, y de mucha más ayuda, en las escuelas todavía están muy difundidos los estilos educativos y docentes de tipo autoritario, tal vez por el carácter *disciplinario* que ha marcado la historia de la escuela, según la perspectiva abierta por los estudios de Michel Foucault, como por lo apremiante que se tornan para los profesores las demandas del gobierno escolar en medio de su burocratización, la ampliación de los derechos y espacios de autonomía por parte de los jóvenes, y el desborde de los conflictos urbanos, propios de una sociedad masificada (Tedesco, 2000, p. 95). Así lo sugieren algunos testimonios:

> (…) por las situaciones que tengo que manejar diariamente en la coordinación, yo sé que hay una insatisfacción de los estudiantes respecto a la manera como se establece la relación en las aulas de clases. Porque aquí, según se demostró en una investigación que se realizó el año pasado, nos vamos del autoritarismo al dejar hacer; no hemos podido encontrar el justo lugar, no hemos podido encontrar el término medio. No hemos podido encontrar el lugar del maestro, que es bien difícil, porque se trata de que sea un guía; es decir, él orienta pero al mismo tiempo permite la realización de los otros. Yo sé que no es fácil, pero bueno, aquí ha habido situaciones muy extremas, unas de autoritarismos y otras de no marcar un norte, de no decir qué hacer, de dejar a los muchachos abandonados a los impulsos inmediatos (Entrevista a coordinadora de disciplina).

Así las cosas, debe reconocerse que las formas de conducta no autoritaria, resultado de la atenuación del estilo directivo por parte del profesor, el estímulo de la independencia y el fomento de las decisiones propias de los estudiantes, suponen cambios en los modelos docentes, que implican acercarse a un difícil pero necesario *punto medio*, con la supresión de la enseñanza dirigida frontalmente, logrando una versatilidad mucho mayor en los objetivos individuales del aprendizaje, así como la renuncia a restringir de manera extrema la conducta de los estudiantes.

Al propiciarse un tipo de cultura escolar menos pautada, rígida y estructurada, abierta a una estructuración permanente, acostumbra despertarse la desconfianza de los colegas que se sienten escépticos frente a un correspondiente estilo educativo menos dirigista, actitud que se ve intensificada si surgen problemas de disciplina durante la fase de transición con los estudiantes, a quienes supuestamente hasta ese momento se había conducido en forma autoritaria y severa. Así mismo, el descenso

parcial o pasajero de los rendimientos de los estudiantes suele convertirse en motivo para desconfiar del modelo no autoritario, adoptado por los profesores. Como lo sugiere Nickel (1981), el despliegue de una conducta no autoritaria se dificulta por el hecho de que, también entre los docentes directivos, se suele conceder mayor valor, como criterio para calificar el éxito de la enseñanza, a los conocimientos y comportamientos que pueden demostrarse a corto plazo, que a la adquisición de objetivos a largo plazo. Y este punto de vista suele compadecerse con la extendida idea de que la valoración positiva del docente se mide en función de "hasta qué punto es capaz de imponer la disciplina" (p. 11) en su clase, con lo que se demuestra claramente que las medidas calificadoras aún perceptibles en diferentes instancias del sistema educativo lo único que consiguen es fomentar la conducta autoritaria en los profesores, incluso en contra de su mejor criterio.

Investigaciones realizadas en Europa se refieren a la burocratización excesiva del sistema escolar, y la asocian con la dificultad que tienen los profesores para superar el manejo autoritario de la clase: "A los profesores se les debería liberar de controles demasiado especiales y ofrecerles posibilidades, medios y estímulos, para que pudiesen desarrollar sus capacidades innovadoras; a los educandos se les debe inculcar la conciencia de su participación en la configuración de su entorno docente" (Nickel, 1981, pp. 111-112).

Pese a que la información formal arrojada por la investigación no ofrece pruebas sistemáticas sobre el desempeño autoritario o no autoritario de los profesores en relación con su edad/generación, datos de carácter informal recogidos en conversaciones espontáneas con los actores educativos e investigaciones efectuadas en Europa (Nickel & Dumke, 1970, p. 466, citado por Nickel, 1981) muestran cierta disposición de la generación más joven de profesores a asumir modelos de enseñanza no autoritarios en contraposición a los profesores de mayor edad, posibilitando acuerdos y dinámicas de trabajo resultantes de acomodos grupales (pp. 112-113). Asociado a lo anterior, también aparece ligado el cambio del personal docente en la institución, con la posibilidad de superar estilos docentes dirigistas y autoritarios, y de romper círculos rutinarios del conflicto, que vivieron en ciertas épocas algunos establecimientos. Así lo percibieron algunos docentes:

> Cambio de personal es la oxigenación, por lo que pude ver cuando llegué, muchos docentes se habían acostumbrado al conflicto y no hicieron mucho por solucionarlo. Ellos lo solucionaban con la mala nota y la presión sobre el muchacho, pero llegamos a una tónica distinta, me ha gustado mantener la disciplina con respeto cuando se lo merecen; ustedes son la "razón de ser mía acá", "nadie puede gobernar a otro sin su consentimiento, si usted no quiere no puedo", y no se puede ser muy coercitivo ni muy permisivo (taller a docentes)

El anterior testimonio deja entrever que el uso de la evaluación como medio de presión y control del estudiante expresa más bien la debilidad del profesor para interactuar y establecer una relación edificante y comprometida con un sujeto que finalmente problematiza su capacidad de gobierno, para así promover un proceso de enseñanza con sentido. De igual modo, se evidencia la necesidad de un gobierno escolar más democrático, donde se hacen ciertas concesiones a los estudiantes dependiendo de sus gestos de *buena voluntad* (*cuando se lo merecen*), pues definitivamente, como lo enuncia González (1996), "si hay un conjunto sostenido por la ley quiere decir que ningún elemento es *todo*. Por eso se puede decir que el propósito que debería guiar todo acto educativo sería situar al sujeto en esa condición de *no-todo* (frente al semejante, frente al tiempo, a la verdad, al goce, etc.); es decir, que a diferencia de la ideología del exitismo a ultranza, que hoy hace moda, la educación no sólo debe enseñar a conquistar unos ideales, sino a hacer soportable y aceptable el fracaso" (p. 2).

Por otro lado, la cita anterior deja entrever el problema del deseo y la motivación, que se suponen elementos básicos para agenciar los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes (*si usted no quiere, no puedo*), pero que no son el fundamento de la introyección de la cultura en los sujetos, en este caso, los estudiantes.

Llega a ser tal la rutinización de los estilos docentes autoritarios que el abandono del dirigismo en la docencia puede equipararse con una renuncia amplia, e incluso total, a cualquier medida educativa reguladora. La información registrada muestra que en la búsqueda que realizan los profesores para lograr un *punto medio* se han dado con ingenuidad posturas *leseferistas*, en algunos casos por la inadecuada interpretación de las pedagogías activas, o en otros, por una simple actitud cómoda del docente para evitarse conflictos con los estudiantes, y por tanto, para pagar el costo político derivado del "malestar en la cultura" que él representa para sus estudiantes en cuanto figura de la ley y del saber (González, 1996, p. 3). Un testimonio de los ya referidos nos puede ejemplificar el problema:

> Aquí ha habido situaciones muy extremas, unas de autoritarismo y otras de no marcar un norte, de no decir qué hacer, de dejar a los muchachos como abandonados a los impulsos inmediatos (Entrevista a coordinadora de disciplina).

De todos modos, lo más importante es que, al final del proceso, los estudiantes se sientan protagonistas y partícipes de las normas y del acontecer en el aula, lo que les otorga a las reglas de convivencia una incuestionable fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los estudiantes. Así que las normas ya no son el fruto de una imposición arbitraria de los profesores, sino que son elaboradas, en ocasiones negociadas y otras veces consensuadas por toda la clase, de modo que pueden ir acompañadas de argumentos.

A manera de conclusión puede decirse que para los actores entrevistados la relación entre los procesos pedagógicos y la convivencia está referida fundamentalmente a un asunto de *interacción social,* que pasa por las múltiples dimensiones expuestas con anterioridad: conflicto, autoridad, poder, transmisión y construcción del conocimiento, lo político del aula, las demandas sociales y culturales acerca del rol de maestro y el lugar de los jóvenes como sujetos, entre otros aspectos. De acuerdo con el planteamiento inicial del artículo, es clave reafirmar que la situación de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín no se corresponde con una supuesta situación catastrófica y de barbarie, pero tampoco se presenta como una situación de plenitud y armonía. Esto se corresponde con la idea de que la convivencia no significa la ausencia del conflicto, sino la existencia de creativas y diversas estrategias para tramitarlo, darle sentido y reconocerlo como revelador de una determinada realidad social donde los actores logran construir lo propio en relación con lo otro y los otros.

En tal sentido, la investigación presentada revela que aun con el desarrollo de nuevas mediaciones informáticas y culturales propias de la sociedad contemporánea, la institución educativa se representa todavía como institución por excelencia refundadora de la sociedad, donde pueden coexistir los sujetos con la amplia y compleja diversidad de sus conflictos y problemáticas, papel que sólo es posible desde el reconocimiento mutuo entre profesores, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad. En este orden de ideas, que requiere repensar las prácticas pedagógicas como una acción formadora que pasa por lo académico, pero sobre todo por los vínculos sociales y afectivos que se construyen entre los actores de las instituciones escolares.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Medellín (1995). *Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997*. Medellín: Autor.

Alcaldía de Medellín (2003). *Plan de Desarrollo 2001-2003*, Medellín Competitiva. Disponible en: www.medellin.gov.co. Actualizado a 30 de noviembre de 2003. Consultado el 25 de enero de 2004.

Corpoeducación (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo-Fundación Corona-Fundación Antonio Restrepo Barco.

Correa, S. et ál. (2000). *La escuela como cátedra viva de convivencia y paz*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

Cubides, J. H. et ál. (ed.) (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Unesco.

Daza, A. (comp). (2001). *Experiencias de intervención en conflicto urbano*. Seminario realizado por el Programa de Convivencia Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, la Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Comfama. Medellín, 25 al 27 de noviembre de 1998. Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.

Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Estudios Pedagógicos, 1*(31), 137-166.

Duque, L. F. (2000). *Programa de convivencia ciudadana de Medellín*. Medellín: Cargraphics, Alcaldía de Medellín.

Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Universitarias.

Foro Educativo por la Convivencia, zona noroccidental (1996, febrero). *Memorias*. Medellín: Seduca-Municipio de Medellín-Fundación Social-Corporación Región.

González, C. M. (1996). Autoridad y autonomía. *Cuadernos Académicos, 1,* 1-6.

Grupo de Investigación Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales (2001). *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Henao, M. & Castro, J. O. (2001). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias.

Herrera, D. (2001). *Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto. Caminos para el aprendizaje en la escuela*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC) de la Corporación de Promoción Social.

Libreros, J. (2002, 12 de mayo). La urbanización del conflicto. *La Revista. El Espectador*, pp. 30-31.

Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas. Comunicación y educación: una relación estratégica, 5,* 10-22.

Nickel, H. (1981). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.

Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía, 218,* 143-156.

Pérez, J. M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 37-57). Barcelona: Paidós.

Red de Convivencia Escolar (2002). *Diagnóstico sobre la situación actual*

en materia de convivencia de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Medellín: Prospectiva y Desarrollo.

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rue, J. (1998). Disciplina: organización social en el aula. *Aula*, *66,* 35-53.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vargas, A. (2002, 16 de junio). Los desafíos del próximo gobierno colombiano. *La Revista. El Espectador, 100*.

Veeduría Plan de Desarrollo de Medellín (2002). *La calidad de la educación*. Medellín: Autor.

Zuleta, E. (2005). El elogio de la dificultad. En E. Zuleta (ed.). *El elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 13-18). Medellín: Hombre Nuevo Editores- Fundación Estanislao Zuleta.