

**Información General**

<b>Título del Trabajo de grado</b>	Relacionamiento Entre Maestros(As)-Estudiantes Del Grado Undécimo: Un Insumo Para La Convivencia Escolar
<b>Autor(a)(s)</b>	BERTHA ALEJANDRA ORTIZ TOLE LUIS ENRIQUE ROJAS SÁNCHEZ
<b>Director(a)</b>	SONIA PATRICIA RUIZ GALINDO
<b>Palabras claves</b>	<i>Relacionamiento, clase, conflicto, convivencia, noviolencia, narrativas, autoridad, rol.</i>
<b>Línea de investigación</b>	Línea de Paz y Noviolencia, dentro del macro proyecto “La construcción y deconstrucción de la percepción dualista de la realidad en la cultura patriarcal” dentro la sublínea Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo.
<b>Programa académico</b>	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía
<b>Unidad patrocinante</b>	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA (UVD)

**Estructura del proyecto de investigación**

<b>Descripción</b>	<p>El presente trabajo investigativo aborda desde el análisis de las narrativas, las formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes de una institución educativa privada, frente a las situaciones conflictivas vividas en los espacios pedagógicos como el aula de clases, propiciadas por el juego de poderes propios de los roles establecidos históricamente, en los que aún se evidencian vestigios de las prácticas tradicionalistas, decantando en acciones de control y sometimiento y a la vez, propiciando ejercicios de emancipación por parte de las y los estudiantes, que dan fuerza a la exacerbación del conflicto y crean rupturas en la relación docente-educando/a. Desde la metodología del análisis de las narrativas, se estableció un intercambio de saberes con las y los docentes y estudiantes a través de un grupo focal y de entrevista semiestructuradas, se evidenció que, aunque existen prácticas docentes verticales, las cuales están revestidas de acciones dominantes, se vislumbran emergencias hacia experiencias dialogantes, humanizadoras y flexibles, en las que algunos/as docentes han logrado entablar puentes comunicacionales, generando acercamientos y consensos en cuanto el respeto por el otro/a y la vivencia de la norma mediante acuerdos comunes. Estas prácticas horizontales, resultan ser un referente para reestructurar el rol docente y fundamentar desde la cultura de paz, elementos y rutas de acción para la gestión de los conflictos.</p>
--------------------	---

**Contenido**

1. Planteamiento del problema
  - 1.1. Definición del problema
  - 1.2. Pregunta de investigación
  - 1.2. Objetivos
    - 1.2.1. Objetivo General
  - 1.3. Justificación
  - 1.4. Antecedentes investigativos
2. Marco Teórico
  - 2.1. Práctica
    - 2.1.2. Contexto escolar
    - 2.1.2. Cultura, educación y poder.
    - 2.1.3. La noviolencia como cultura emergente
    - 2.1.4. Relacionamiento
    - 2.1.5. Interacción
    - 2.1.6. Discurso, saber y poder
    - 2.1.7. Disciplina, poder y autoridad.
  - 2.2. Convivencia escolar
    - 2.2.1. Convivencia y clima escolar.
  - 2.3. Enfoque epistémico
  - 2.4. Línea de investigación
- Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación
  - 3.1 Enfoque metodológico
  - 3.2 Estrategias Metodológicas
  - 3.3 Técnicas de recolección de datos
  - 3.4 Población
  - 3.5 Muestra de la población
  - 3.6 Fases y desarrollo de la ruta metodológica
  - 3.7 Categorías
- Capítulo 4. Resultados
  - 4.1 Las percepciones de los estudiantes y docentes frente a sus formas de relacionamiento e interacciones que tienen lugar en los espacios de convivencia
  - 4.2 De las causas que generan acciones de respuesta en las interacciones
    - 4.2.1 Los procesos y factores pedagógicos
    - 4.2.2 La comunicación
    - 4.2.3 El manejo de la autoridad
    - 4.2.4 La disciplina
    - 4.2.5 El manejo de la norma
  - 4.3. De las manifestaciones que subyacen de las interacciones y estructuran las formas de relacionamiento
    - 4.3.1 El distanciamiento
    - 4.3.2 Relacionamiento conflictivo
    - 4.3.3 Relacionamiento según enfoque de género

	<p>4.3.4. Relacionamiento cercano</p> <p>Capítulo 5. Conclusiones</p> <p>5.1 La convivencia escolar: aciertos y desaciertos en el marco de las interacciones entre maestros y estudiantes.</p> <p>5.2. La noviolencia como un avance incipiente desde las experiencias positivas de relacionamiento</p> <p>5.3. Educar desde la afectividad, un aporte significativo hacia la convivencia</p> <p>Referencias Bibliográficas</p> <p>Anexos</p> <p>A. Cronograma</p> <p>B. Evidencias fotográficas grupo focal</p> <p>C. Matrices de Análisis</p> <p>E. Consentimientos informados</p>
<p><b>arco teórico</b></p>	<p>El marco teórico se estableció partiendo del concepto de práctica visionada desde el autor Ariztía (2010) quien la concibe como un entramado de elementos corporales, mentales y materiales, de esta, se comienzan hacer diversas bifurcaciones a conceptos como el relacionamiento, es decir, el conjunto de interacciones que se desarrollan entre los diferentes actores dentro de un entorno, la interacción, aquella situación social en la cual dos o más personas confluyen en un espacio determinado como lo expresa Goffman (1991), el contexto escolar, visto como el espacio físico donde se lleva a cabo el acto educativo (Álvarez y del Rio, 2001), construyendo así un dialogo entre autores que permita entender el escenario escolar como punto de encuentro de la cultura, la educación y el poder, donde también brotan experiencias de noviolencia en las cuales se reconoce al otro más allá de una etiqueta como lo menciona Martínez (2012), en dicho espacio el rol docente como lo afirma Sandoval (2004) juega un papel fundamental, en la convivencia, que, como manifiesta Cortes (2006) es la forma pacífica de interactuar en un espacio y, el clima escolar, comprendido como la percepción de los modos de relacionarse dentro de un aula como sostienen Cornejo y Redondo (2006). Con estos aportes teóricos se estableció un dialogo con la información recogida en las diferentes técnicas de recolección de datos permitiendo un análisis desde diferentes perspectivas, como lo sugiere el enfoque epistémico que delimita este proceso investigativo.</p>
<p><b>Enfoque epistémico</b></p>	<p>El presente proyecto de investigación se asoció con los estudios culturales ya que desde estos se puede “repensar la relación pedagógica como una escena donde se producen realidades y se constituyen identidades” (Pérez, 2017, p. 24); por tal razón se consideró que los estudios culturales permiten reflexionar sobre las diversas formas de producción de significados que se dan en una cultura y cómo esta se difunden y se decantan en todos los ámbitos de interacciones sociales, por consiguiente, también la educación. De igual forma, el trabajo se circunscribe en las pedagogías críticas, específicamente en las pedagogías para la paz, que desde su</p>

	<p>concepción antropológica implica, según Muñoz (2016):</p> <p>Incluir mayores alternativas de lo humano y la vida, mayor respeto y construcción de alternativas en torno a la defensa de la vida y sus posibilidades, idea que está en el centro de la pedagogía de la paz y que hoy, en la coyuntura que vivimos, implicaría desplegar mayor historia e imaginación en torno a la posibilidad de un coexistir todos iguales y diferentes, claro está en condiciones materiales de existencia donde sea posible desplegar tal creatividad antropológica.</p> <p>Las pedagogías críticas para la paz, desde su fundamentación pedagógica, se sitúa en es un subcampo de la pedagogía que, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo disciplinar, profesional y político de la educación popular (Muñoz, 2016:3), siendo sus principales exponentes Paulo Freire (1921 – 1997) y Abraham Magendzo (1994).</p>
<p><b>Diseño metodológico: Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información</b></p>	<p>La investigación se fundamentó en el enfoque interpretativo, ya que, desde su perspectiva, existen realidades múltiples en concordancia con la postura de Berger y Luckman (2003), construidas por las y los actores en su relación con la realidad social en la cual viven; por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra.</p> <p>La estrategia metodológica que se implementó y que se inscribe en el enfoque interpretativo son los análisis de narrativas los cuales como afirma Ballesteros (s.f., P.1) buscan “la explicación, la descripción, el análisis e incluso la interpretación de los contenidos escritos, orales y no verbales... para comprender la historia que subyace en los relatos, logrando establecer eventos significativos, características ... experiencias, símbolos, emociones”; es decir, permite revisar más allá de lo explícito, observar y rescatar expresiones, posturas, entonaciones, gestos y la importancia que se le da a situaciones o acciones específicas, que permitan entender como acontece un fenómeno estudiado desde las voces de sus protagonistas, que para el presente proyecto de investigación es cómo se generan las prácticas relaciones entre maestros y estudiantes.</p> <p>Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron las siguientes: la observación no participante, la cual se utilizó iniciando el proceso, para seleccionar a las y los docentes y las-los estudiantes, observando las dinámicas del aula, logrando realizar una escogencia equitativa, ampliando la riqueza de la fuente para adquirir variadas narrativas. De igual forma, se aplicó la técnica de la entrevista no estructurada, mediante la cual se pretendió establecer un diálogo menos académico y más fluido, generando un intercambio de saberes para que la-el estudiante se expresara de manera espontánea, brindando detalles, expresiones coloquiales y respuestas que reflejaran su punto de vista sin ningún tipo de coerción, dándole importancia a elementos que para él o ella fueron relevantes. Así mismo, se</p>

utilizó la técnica de grupo focal, a través del cual se profundizó la información y se tuvo otros puntos de vista del problema abordado. Se trató de un ejercicio participativo, libre y espontáneo, donde las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de dar sus apreciaciones, contar experiencias, disentir o asentir frente a los aportes de sus compañeros.

En la investigación participaron los estudiantes del grado undécimo del colegio Miliar General Rafael Reyes, un grupo conformado por 18 estudiantes hombres y 8 estudiantes mujeres. Esta población pertenece a los estratos socioeconómicos 4 y 5 y sus edades oscilan entre los 16 a los 18 años. Se seleccionó esta población por la riqueza de información que podían aportar para la investigación, dado que por ser un grupo que ya está culminando sus estudios y por todo el tiempo transcurrido y las experiencias suscitadas en esta institución, además, que su proceso formativo le das una capacidad de pensamiento más estructurado, pueden tener una percepción más consolidada de la realidad que se vive en el colegio. Así mismo, dentro de la población se incluyó el cuerpo de docentes que orientan las diferentes asignaturas, que se clasifican en dos categorías dentro de la institución: los docentes académicos, que orientan las asignaturas obligatorias y optativas.

Para la presente investigación se hizo una muestra no probabilística estuvo compuesta por 4 alumnos y 4 alumnas de grado undécimo y 2 profesores y 2 profesoras académicos de esta media vocacional.

En cuanto al análisis de la información, se tomó las unidades de análisis del marco teórico y posteriormente, se revisó la información para extraer las categorías emergentes. Una vez definidas las categorías y obtenida la información, se procedió a analizar los hallazgos obtenidos, para encontrar las percepciones de los actores, que sugieran puntos de encuentros, rupturas, aperturas, formas emergentes de relacionamiento. Este proceso se llevó a cabo, mediante una matriz de análisis que se tomó de Bonilla y Rodríguez (1997:136), adaptándose para los fines de la presente investigación. La ficha de análisis adaptada permite además de ubicar las categorías dentro de los datos, formular conclusiones para el respectivo análisis.

**Resultados**

A partir del intercambio de saberes con las y los docentes y estudiantes, se escucharon las voces de cada una de las personas participantes y se pudo determinar que el proceso de enseñanza es un factor fundamental y el punto de partida para generar un clima de aula propicio para la convivencia. De igual forma, se logró establecer que las principales causas de los conflictos emergen de didácticas empobrecidas las cuales propician desmotivación, desatención y desvinculación por parte de las y los estudiantes, generando espacios de indisciplina y confrontación; de procesos de evaluación represivos y enfocados en la nota más que en la persona y en una comunicación deficiente, en la que no existen mecanismos de acercamiento, que

	<p>logren trascender las prácticas comunicacionales en procesos asertivos y nutridos de alteridad. Desde esta óptica se logró apreciar que los factores que inciden dentro de las interacciones son: los procesos pedagógicos, la comunicación y el manejo de autoridad que se da desde el manejo de la disciplina y la exigencia de la norma. Por otro lado, se determinó que las formas de relacionamiento presentes entre las y los estudiantes y docentes son: el relacionamiento distanciado, que se da debido a la fijación inflexible de los roles, a la diferencia de trato por cuestiones académicas y a la falta de diálogo para solucionar los conflictos a pequeña escala. Así mismo, se encontró el relacionamiento conflictivo, en el que se evidencia respuestas agresivas por parte de los actores y reacción punitiva por parte del cuerpo docente. Por último se encontró que existe un relacionamiento cercano en el que se vislumbran emergencias hacia experiencias dialogantes, humanizadoras y flexibles, en las que algunos/as docentes han logrado entablar puentes comunicacionales, generando acercamientos y consensos en cuanto el respeto por el otro/a y la vivencia de la norma mediante acuerdos comunes. Estas prácticas horizontales, resultan ser un referente para reestructurar el rol docente y fundamentar desde la cultura de paz, elementos y rutas de acción para la gestión de los conflictos.</p>
<p><b>Conclusiones</b></p>	<p>La convivencia escolar aciertos y desaciertos en el marco de las interacciones. Frente a los aciertos, se resalta Visibilización de las prácticas positivas como emergencias que deben ser replicadas como modelos de convivencia dentro del acto educativo. Por otro lado, frente a los desaciertos, es necesario que los estudiantes y docentes aprendan a abordar los conflictos de manera positiva y para esto, es imprescindible mejorar los procesos de comunicación, las prácticas pedagógicas y transformar las jerarquías propias de los roles por relaciones horizontales. De igual forma, se hace necesario implementar cambios estructurales dentro de la institución, en los que la clase, trascienda la mirada tradicional y avance hacia prácticas más participativas en los que la cátedra de la paz, se desarrolle como asignatura y como práctica transversal dentro del aula.</p> <p>Por otro lado, se resalta la noviolencia como un avance incipiente desde las experiencias positivas de relacionamiento en las que se observan procesos de enseñanza humanizados, vinculantes y cercanos; se empiezan a deconstruir los imaginarios atávicos del docente como dominador/a y el estudiante como dominado y donde se han logrado transformar las percepciones de los estudiantes, sus procesos de confrontación hacia resistencias noviolentas. Todos estos elementos presentes dentro de las prácticas docentes emergentes, deben ser valorados y visibilizados dentro de la institución como modelos que orienten la convivencia escolar.</p> <p>Por último, se evidencia la necesidad de educar desde la afectividad, permitiendo que las y los docentes puedan deconstruir la percepción de que la afectividad desvirtúa su rol de autoridad y que las y los estudiantes superen las experiencias negativas que han decantado en situaciones conflictivas, generando rupturas y</p>

distanciamientos con sus docentes. En este sentido, sería interesante abordar nuevas propuestas investigativas que indaguen sobre la transformación del rol docente como amigo, escudriñando las cargas de sentidos y significados que este término agrupa en los colectivos docentes y sus implicaciones pedagógicas, relacionales y personales.

## Referencias

- Álvarez, A., y del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13(1), 9-20. Recuperado de [https://www.academia.edu/17373299/Introducci%C3%B3n\\_Culturas\\_desarrollo\\_humano\\_y\\_escuela.\\_Hacia\\_el\\_dise%C3%B1o\\_cultural\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/17373299/Introducci%C3%B3n_Culturas_desarrollo_humano_y_escuela._Hacia_el_dise%C3%B1o_cultural_de_la_educaci%C3%B3n)
- Aritzía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta MOEBIO*, 59 (1), 221-234. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391>
- Conejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15 (1), 11-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256196>
- Cortés, Diego. (2016). *Convivencia escolar*. Colombia aprende. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/91787>
- Martínez, C. (2012). De nuevo la vida El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombros*. Buenos Aires: Paidós
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/195/Resumenes/Resumen\\_19536988007\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/195/Resumenes/Resumen_19536988007_1.pdf)

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA

RELACIONAMIENTO ENTRE MAESTROS(AS)-ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO: UN  
INSUMO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Autores

BERTHA ALEJANDRA ORTIZ TOLE

LUIS ENRIQUE ROJAS SÁNCHEZ

Directora

SONIA PATRICIA RUIZ GALINDO

Magíster en Género Mujer y Desarrollo

BOGOTÁ, COLOMBIA

OCTUBRE, 2019

## **Agradecimientos**

A Dios, primeramente, fuente de eterna sabiduría y conocimiento, a quien le debemos todo lo que somos y hemos logrado.

A nuestras familias, por su apoyo, paciencia y comprensión frente a los tiempos dedicados a la realización de esta tesis.

A UNIMINUTO, nuestra Alma Máter, quien además de formarnos como Licenciados en Pedagogía Infantil, nos dio la oportunidad de acceder a la educación pos gradual, transformando nuestra visión de una sociedad en paz, justa, reconciliada y fraterna. Le debemos lo que somos como profesionales.

A la Magíster Sonia Patricia Ruiz, nuestra asesora de tesis. Por su dedicación y juiciosa revisión en cada aporte presentado.

Al rector del Colegio Militar General Rafael Reyes, por la oportunidad de realizar la investigación en tan importante institución.

A los docentes y estudiantes del grado undécimo del colegio Militar General Rafael Reyes, por sus valiosos aportes en la construcción de este trabajo investigativo.

## Resumen

El presente trabajo investigativo aborda desde el análisis de las narrativas, las formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes de una institución educativa privada, frente a las situaciones conflictivas vividas en los espacios pedagógicos como el aula de clases, propiciadas por el juego de poderes propios de los roles establecidos históricamente, en los que aún se evidencian vestigios de las prácticas tradicionalistas, decantando en acciones de control y sometimiento y a la vez, propiciando ejercicios de emancipación por parte de las y los estudiantes, que dan fuerza a la exacerbación del conflicto y crean rupturas en la relación docente-educando/a.

La investigación se circunscribe en la línea de Paz y Noviolencia, dentro del macro proyecto “La construcción y deconstrucción de la percepción dualista de la realidad en la cultura patriarcal” vinculada con la sublínea Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo. Por tanto, el análisis se estructura desde la noviolencia como principal elemento para la construcción de una cultura de paz en la institución, que subyace desde las prácticas de relacionamiento entre docentes y educandos.

A partir del intercambio de saberes con las y los docentes y estudiantes, se escucharon las voces de cada una de las personas participantes y se pudo determinar que el proceso de enseñanza es un factor fundamental y el punto de partida para generar un clima de aula propicio para la convivencia. De igual forma, se logró establecer que las principales causas de los conflictos emergen de didácticas empobrecidas las cuales propician desmotivación, desatención y desvinculación por parte de las y los estudiantes, generando espacios de indisciplina y confrontación; de procesos de evaluación represivos y enfocados en la nota más que en la persona y en una comunicación deficiente, en la que no existen mecanismos de acercamiento, que logren trascender las prácticas comunicacionales en procesos asertivos y nutridos de alteridad.

En este sentido, se evidenció que, aunque existen prácticas docentes verticales, las cuales están revestidas de acciones dominantes, se vislumbran emergencias hacia experiencias dialogantes, humanizadoras y flexibles, en las que algunos/as docentes han

logrado entablar puentes comunicacionales, generando acercamientos y consensos en cuanto el respeto por el otro/a y la vivencia de la norma mediante acuerdos comunes. Estas prácticas horizontales, resultan ser un referente para reestructurar el rol docente y fundamentar desde la cultura de paz, elementos y rutas de acción para la gestión de los conflictos.

Palabras clave: *relacionamiento, clase, conflicto, convivencia, noviolencia, narrativas, autoridad, rol.*

**Tabla de contenido**

1. Planteamiento del problema	10
1.1. Definición del problema	10
1.2. Pregunta de investigación	13
1.2. Objetivos	13
1.2.1. Objetivo General	13
1.3. Justificación	13
1.4. Antecedentes investigativos	18
2. Marco Teórico	24
2.1.1 Práctica	24
2.1.1.1 Relacionamiento	25
2.1.1.2. Interacción	26
2.1.1.3. Percepciones	26
2.1.2. Contexto escolar	27
2.1.2.1. Cultura, educación y poder.	27
2.1.2.2. Discurso, saber y poder	28
2.1.2.3. Autoridad y disciplina.	29
2.2. Convivencia escolar	31
2.2.1. Convivencia y clima escolar.	34
2.2.2 La noviolencia como cultura emergente	36
2.3. Enfoque epistémico	36
2.4. Línea de investigación	38
Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación	40

	6
3.1 Enfoque metodológico	40
3.2 Estrategias Metodológicas	41
3.3 Técnicas de recolección de datos	41
3.4 Población	43
3.5 Muestra de la población	45
3.6 Fases y desarrollo de la ruta metodológica	45
3.7 Categorías	46
Capítulo 4. Resultados	50
4.1 Las percepciones de los estudiantes y docentes frente a sus formas de relacionamiento e interacciones que tienen lugar en los espacios de convivencia	50
4.2 De las causas que generan acciones de respuesta en las interacciones	70
4.2.1 <i>Los procesos y factores pedagógicos</i>	71
4.2.2 La comunicación	72
4.2.3 El manejo de la autoridad	76
4.2.3.1 La disciplina	79
4.2.3.2 El manejo de la norma	79
4.3. De las manifestaciones que subyacen de las interacciones y estructuran las formas de relacionamiento	80
4.3.1 El distanciamiento	81
4.3.2 Relacionamiento conflictivo	83
4.3.3. Relacionamiento cercano	84
Capítulo 5.	86
5.1 La convivencia escolar: aciertos y desaciertos en el marco de las interacciones entre maestros y estudiantes.	86

5.2. La noviolencia como un avance incipiente desde las experiencias positivas de relacionamiento	88
5.3. Educar desde la afectividad, un aporte significativo hacia la convivencia	89
Referencias Bibliográficas	91
Anexos	101
A. Cronograma	101
B. Evidencias fotográficas grupo focal	102
C. Matrices de Análisis	104
E. Consentimientos informados	118

## Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Distribución del marco teórico .....	24
Ilustración 2. Enfoque y diseño metodológico .....	40
Ilustración 3. Fases del Proceso Investigativo .....	46
Ilustración 4. Percepciones frente al relacionamiento .....	50
Ilustración 5. Percepción de los estudiantes frente a las funciones de los maestros(as), familia y orientador psicológico .....	54
Ilustración 6. Construcción del perfil del docente Reyesiano .....	56
Ilustración 7. Percepción del perfil docente ideal .....	58
Ilustración 8. Dinámica del clima de aula .....	60
Ilustración 9. Causas de acciones .....	71
Ilustración 10. Formas de relacionamiento.....	80
Ilustración 11.Causas del distanciamiento entre docentes y estudiantes .....	81
Ilustración 12. Relacionamiento conflictivo .....	83
Ilustración 13. Relacionamiento Cercano.....	84

### **Índice de Cuadros**

Cuadro 1. Listado de docentes que orientan el grado undécimo del Colegio Militar General	
Rafael Reyes	39
Cuadro 2. Categorías: Matripara el análisis de la información	41
Cuadro 3. Matriz de Análisis de la información	43

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1. Definición del problema**

El acto educativo es una actividad integral, que demanda no solo procesos académicos, sino que, por ocuparse de la formación de seres humanos en etapas de desarrollo con distintos grados de complejidad, enmarca una serie de relaciones que estructuran la convivencia dentro de una institución. Estas relaciones refieren distintas formas de comunicación y socialización donde se construyen percepciones, concepciones y valores mutuos mediante los cuales los relacionamientos se estructuran y orientan.

En este sentido, la escuela es un contexto social donde los actores conviven y edifican relaciones atendiendo a roles distintos: educandos y educadores. Estos roles, condicionan en la mayoría de ocasiones la forma de relacionarse dentro del entorno educativo, la cual se enmarca en una imagen de autoridad, jerarquía y poder, determinando una posición dentro de la comunicación entre estudiantes y maestros/as. Desde esta perspectiva, la relación maestra(o)-estudiante se estructura a partir de un rol designado histórica y culturalmente.

El rol docente está investido socialmente por características específicas que han predominado en el tiempo, pese a los nuevos enfoques pedagógicos los cuales redefinen este rol, la idea del control del saber, de la autoridad y poder (Foucault, 2003), tienen aún vigencia en el proceso educativo y en especial, inciden en el relacionamiento entre estudiantes y docentes. Por consiguiente, se puede observar el establecimiento de jerarquías y delimitación de funciones y posiciones específicas para cada actor, lo que en ocasiones generan distanciamientos, tensiones y rupturas en la forma de relacionarse y comunicarse.

Desde esta perspectiva, se presenta el acto educativo del colegio Militar General Rafael Reyes, de la ciudad de Pereira, una institución educativa de carácter privado, conformada actualmente por 140 estudiantes y 10 docentes para la sección de secundaria. En cuanto a los estudiantes, son adolescentes que oscilan entre los 16 y 18 años, cuyas familias son de

estratificación socioeconómica predominante alta (con algunas excepciones de clase media), de las cuales un significativo porcentaje de padres y madres viven en el exterior, dejando sus hijos al cuidado de sus abuelos o familiares cercanos. Por consiguiente, los estudiantes pertenecientes a este rango, presentan afectaciones emocionales y poca noción del acatamiento de la norma y la disciplina, factor que incide en el relacionamiento con sus maestras y maestros al ser un motivo de confrontación, cuando no prestan atención a la clase y no tienen un rendimiento académico conforme a lo requerido por las y los docentes. De igual forma, existe la tipología de familia tradicionalmente funcional con dos variaciones: las que tienen poca participación en el proceso educativo de sus hijos, manteniendo la idea de “depositarlos en la institución para que los formen” y las familias activas y comprometidas en el proceso formativo de sus hijos. Estos elementos inciden en la percepción que se va construyendo frente al relacionamiento con sus docentes y cómo se asumen las interacciones en distintas situaciones y escenarios dentro del establecimiento educativo.

Esta institución tiene una trayectoria de 30 años en la ciudad de Pereira, capital del departamento de Risaralda y tiene una distinción que la diferencia de las demás instituciones educativas tanto privadas como públicas de la ciudad y de la región denominada el Eje cafetero: su orientación militar, siendo catalogada como la segunda institución militar mejor posicionada en el país. Sin embargo, su reputación se vio afectada durante varios años porque precisamente existía un imaginario en la población local que, por tratarse de una institución militar, su disciplina y estricta formación sería garante [para resolver] casos extremos de indisciplina, bajo rendimiento académico y baja adaptabilidad y respeto por las normas.

Este imaginario legitimó en cierta medida prácticas relacionales estrictas y tratos fuertes por parte de las y los docentes, propios de la disciplina militar, que permean las relaciones entre las y los maestros y estudiantes. Así mismo, dado la edad de las y los estudiantes (los adolescentes tienen a cuestionar su realidad y su contexto socioeconómico, el sometimiento y la imposición de la norma por vías punitivas, no se concibe como una

postura aceptada por ellos, lo que en muchas ocasiones genera situaciones disruptivas entre las y los maestros y las y los estudiantes.

Aunque en la actualidad, el colegio ha logrado deconstruir poco a poco esta realidad, aún existen diversas dificultades disciplinarias y académicas, tales como: bajo rendimiento escolar, confrontaciones, comportamientos agresivos, marcada indisciplina en el aula, baja participación en clases, lenguaje rudo, expresiones irrespetuosas, interrupción en la comunicación, que a diario se presentan maestras (os) y estudiantes generando tensiones y fracturas en las relaciones dentro y fuera del aula, afectando el clima social y la convivencia escolar de la institución.

A pesar de ello, también se vislumbran emergencias de participación asertiva y establecimiento de puentes de diálogos tanto, de parte de los docentes como de los estudiantes, manifestaciones que constituyen un espacio enriquecido con significados que permiten avanzar hacia el análisis de los factores que llevan a la estructuración de las personificaciones que se asumen para relacionarse con los demás y, las formas en que se actúa en las diferentes situaciones para con ello poder entender la dinámica de las relaciones entre estos actores, el contexto situacional, los intereses y motivaciones que se gestan al interior de estas manifestaciones, que muchas veces pueden decantar en prácticas de dominación por parte de docentes y de emancipación por parte de los educandos generando tensiones y distanciamientos, pero también de acercamiento, en las dinámicas participativas de la resolución de los conflictos que se presentan.

Estas formas de relacionamiento mencionados en el párrafo anterior abren la puerta a un modelo de interrelación armoniosa, asertiva, enmarcada en la alteridad, fortaleciendo la convivencia escolar y a su vez, mejorando las dinámicas, relaciones y la disciplina dentro del aula. Por consiguiente, se considera importante conocer cómo afloran esas manifestaciones y acciones que dan forma a las relaciones entre maestros y estudiantes, para identificar roles, modelos, causas y efectos en la convivencia escolar y así establecer insumos interpretativos que darán una nueva mirada a las interacciones dentro de la escuela, con el fin de contribuir a la reflexión y el entendimiento de esas dinámicas para

lograr una concienciación de los actores/as y las transformación de su actuar en pro del mejoramiento de la convivencia escolar.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo se dan las prácticas de relacionamiento entre maestros(as) y estudiantes del grado Undécimo Colegio Militar General Rafael Reyes de Pereira?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Comprender la manera como se dan las prácticas de relacionamiento entre maestros(as) y estudiantes del grado Undécimo Colegio Militar General Rafael Reyes de Risaralda a través del análisis de sus narrativas

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Recopilar las percepciones de los estudiantes y docentes frente a sus formas de relacionamiento e interacciones que tienen lugar en los espacios de convivencia desde sus narrativas.

Identificar las causas que generan las acciones de respuestas conflictivas y/o asertivas como contestación a las formas de relacionamiento entre maestros y estudiantes.

Analizar las formas de relacionamiento entre las y los maestros y estudiantes del Colegio Militar General Rafael Reyes de Pereira Risaralda.

## **1.3. Justificación**

La escuela se ha convertido en un referente social importante en la que los estudiantes se forman y desarrollan de manera integral, potenciando sus habilidades y capacidades sociales, emocionales e intelectuales. De igual forma, la escuela es una comunidad en la que se desarrollan profesionalmente los docentes, quienes a través de sus vivencias y experiencias van estructurando y consolidando un entramado de saberes y conocimientos no solo de tipo académico, sino también social y ético, que incide en la formación de sus educandos.

Por lo anterior, se establece que la escuela facilita un tejido social en el que se hilan relaciones entre sus integrantes, de las cuales subyace el acto educativo. Además, dado los cambios sociales sustanciales que se han gestado durante las últimas décadas, la familia comparte ahora menos tiempo con sus hijos e hijas y la escuela asume un extra tiempo, prolongando sus jornadas y adecuando sus currículos para ofrecer alternativas de ocupación y cuidado durante este tiempo. Por tanto, las y los estudiantes ahora, pasan más tiempo acompañados de sus docentes y compañeros/as que con sus familias (en la mayoría de los casos, siendo un caso puntual el colegio Militar General Rafael Reyes, que tiene una jornada única que va desde las 7:00 a.m. hasta las 3:00 p.m.).

En consecuencia, el colegio es un sitio de encuentro donde participan múltiples factores y personas diversas que comparten un elemento espacio-temporal en que emergen formas de comunicación, de percepciones e interacciones, dando forma a relaciones entre estudiantes con sus pares y docentes. Dichas relaciones son fundamentales para la formación no solamente de tipo académica, sino socio afectiva y emocional de los educandos.

Para el caso específico del ciclo de la media, que es la población en la que se enfoca esta investigación, los estudiantes están en su plena adolescencia, momento clave en su desarrollo social, en el que las relaciones son de especial importancia para el fortalecimiento de su identidad y en donde el papel del adulto incide como modelo bien sea positivo o negativo dentro de su proceso de desarrollo. Entonces, se puede decir que unas relaciones adecuadas, bien orientadas, enfocadas hacia el bienestar integral de la persona, será la base para que el estudiante se sienta valorado, reconocido y responda recíprocamente, enriqueciendo el proceso de convivencia en la escuela.

A su vez el que los docentes puedan establecer formas de relacionamiento sanas que propicien un trabajo cooperativo con sus estudiantes redundando en la posibilidad de mejorar significativamente su labor, la participación de sus alumnos en las actividades y la resolución de conflictos propios de las relaciones cotidianas dentro del aula como afirma Barrientos (2014).

En este sentido, el problema que emerge de las relaciones entre maestros/as y estudiantes del grado undécimo del Colegio Militar General Rafael Reyes, radica específicamente en una serie de rupturas que se establecen por conflictos diarios que suceden en el aula, enmarcadas mayoritariamente por dos factores: la académica, es decir, el desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas en el salón de clase por los docentes, así como también la forma en estos últimos abordan el proceso de enseñanza, y la disciplina, entendida como la forma en que los maestros(as) mantienen el orden durante la puesta en marcha de las diferentes actividades pedagógicas dentro del aula y los estudiantes la manera en que participan y cooperan con las mismas. Esta dinámica se puede observar de manera frecuente, evidenciando tensión por parte de los actores, dado que se generan acciones de respuestas y manifestaciones de inconformidad entre las partes. Dichas respuestas pueden terminar en la legitimación de situaciones de afectan la convivencia escolar y desgastan las relaciones docente-estudiante.

Por otro lado, dentro de las normatividades y reglamentaciones vigentes para el sector educativo, el Ministerio de Educación, MEN, emitió la ley 1620, en la que se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar (MEN, 2013), cuyo objeto, establecido en el artículo 1:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos... (MEN, 2013, Párr. 1).

Desde esta perspectiva legal que estipula la Ley 1620, la escuela se entiende como una institución que fortalece la convivencia pacífica y para ello ha creado mecanismos y rutas de acción encaminadas a la prevención, atención, detección y manejo de conductas y acciones que atenten contra la convivencia escolar en las instituciones escolares.

De igual manera, la ley se ocupa de establecer las rutas para acciones como *ciber acoso*, *bullying*, matoneo, conflictos, agresiones y violencia escolar, dando orientaciones para la resolución de estas acciones que se presentan entre estudiantes. En el caso concreto de las relaciones entre maestros y estudiantes, la ley 1620, en el artículo 13, refiere que: el comité escolar de convivencia busca: “Identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes”. (MEN, 2013:8).

Además de que la ley es muy genérica en lo concerniente a los conflictos entre docentes y estudiantes, se observa también que dentro del colegio Militar General Rafael Reyes, la atención a los conflictos y acciones que afecten la convivencia escolar, se centra en los estudiantes, estableciendo rutas claras de acción dentro del manual de convivencia (véase Manual de convivencia escolar, Cap. 7 y 8), haciendo pequeñas alusiones al actuar de los maestros, como en el caso del artículo 21 parágrafo 7, donde se expresa como un criterio para la convivencia escolar, a saber: “Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores”. (Pág. 85).

En este sentido, la ley y las normas institucionales pretenden establecer una ruta de protección y atención cuando se presenten situaciones de violencia y agresión a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el marco del interés superior del niño. También el manual de convivencia refiere en el artículo 20, las prácticas elementales para la convivencia, mencionando la comunicación asertiva, la abstención a todo tipo de agresión (en el que se resalta el respeto por la diversidad de pensamiento y expresión), propagar el buen trato y enriquecer el ser. Sin embargo, al socializarse el manual en los procesos de inducción tanto a estudiantes como a maestros, se le da relevancia a las faltas y sanciones. Frente a este panorama, es importante que, dentro de la comunidad, se reconozca el conflicto como forma de crecimiento convivencial y aporte para el enriquecimiento de las relaciones, desde una gestión positiva y asertiva, esto se logra a través de prácticas de relacionamiento cercanas, humanas y dialogantes. Esta es la clave para generar, enriquecer y mantener la convivencia escolar dentro de la institución.

Se considera por tanto relevante para esta investigación, reconocer el papel de los actores clave del proceso educativo, como lo son los docentes y estudiantes, en cuanto a las formas de relacionamiento y cómo estas, inciden en la sana y armoniosa convivencia dentro del contexto escolar, contribuyendo a la formación integral en el marco de la paz y la ciudadanía. Las formas de interacciones son por tanto piezas fundamentales dentro de la construcción de la convivencia escolar, observándose como un modelo de acciones, comunicación e interacción dentro de la escuela.

Por lo anterior, identificar cuáles son las formas de relación que han emergido entre los maestros/as y estudiantes de la institución educativa colegio Militar General Rafael Reyes, puede aportar en la búsqueda de nuevos aprendizajes enmarcados en la vivencia de la paz para mejorar o consolidar la convivencia escolar, que podrá decantar en una mejor formación para los estudiantes, tanto académica como formativa, en el mejoramiento del clima dentro del aula y del quehacer docente.

Frente a este planteamiento, subyace por tanto la importancia de resaltar que el sentido de la educación como un dinamizador del desarrollo integral del ser humano, mediante el cual se busca entre otras cosas, “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994). Desde el ejercicio educativo, existe por tanto la corresponsabilidad de formar en y para la paz, transformando escenarios de confrontación por espacios de diálogo en el que se propicien acercamientos y formas de gestionar positivamente los conflictos, posibilitando nuevas formas de acción y visibilizando al otro como un interlocutor válido que merece ser escuchado.

Desde esta perspectiva, se busca dar una mirada nueva, repensar el relacionamiento entre los docentes y estudiantes desde un modelo asertivo y nutrido de alteridad, que logre decantar aprendizajes significativos en los actores, reivindicado el papel de la educación como un escenario de transformación social en el que la paz sea el eje de las relaciones y acciones cotidianas para co-construir un mundo mejor.

#### **1.4. Antecedentes investigativos**

La convivencia escolar, es un tema que se ha abordado principalmente desde los conflictos entre estudiantes y que poco ha sido estudiado desde las formas de relacionamiento entre maestros y estudiantes. Para entender estas dinámicas y retomar aportes desde las múltiples miradas investigativas, se hizo una búsqueda de trabajos relacionados, teniendo en cuenta el contexto local, regional, nacional, investigaciones y publicaciones de universidades que son referentes académicos dentro de la región, tales como la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Manizales, la Universidad del Quindío, entre otras.

Por consiguiente, la búsqueda se dirigió en primera instancia hacia el problema investigativo, obteniendo hallazgos relevantes, tales como el trabajo de Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo (2016), titulada: “La Violencia del docente en el aula de clase”, que refiere un análisis de las expresiones y formas de violencia ejercidas por los docentes en el aula de clase, así como sus causas, implicaciones y secuelas. En este sentido, aporta a la presente investigación al resaltar las expresiones disruptivas que se enmarcan en las interacciones entre docente-estudiante y que permitirán entender cuáles son las formas de relacionamiento entre actoras y actores, qué elementos nutren dichas relaciones y qué implicaciones tiene dentro de la convivencia escolar.

Así mismo, se relaciona el trabajo de Benavides, N. y Guerrero, D. L. (2013), titulada “Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico”, que, desde el abordaje de factores emocionales como cercanía, dependencia y conflicto, devela la incidencia de la forma como el docente se relaciona con sus estudiantes a partir de las metodologías de enseñanza en el rendimiento académico de los educandos. En este sentido aporta para la presente investigación una mirada de cómo el maestro/a se relaciona y pretende ejercer el control dentro del aula haciendo uso de acciones coercitivas y en ocasiones hasta agresivas utilizando como herramienta de poder, la calificación. De igual manera, Torres (2013), con su investigación “El Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre las adolescentes”, se busca identificar las tensiones y rupturas asociadas no solo al trabajo docente, sino también a la convivencia

diaria, al ejercicio de la autoridad, al uso de los mecanismos de control y al encuentro generacional que se presentan dentro de las relaciones entre estudiantes, en la observancia de las normas, en la forma como se suscribe al aprendizaje, en las relaciones de poder, en los imaginarios sociales y en la forma como se circunscriben al ambiente escolar. Por tanto, este trabajo aporta significativamente a esta investigación, desde el rol del docente como mediador/a y no como provocador/a del conflicto, dando una mirada positiva al conflicto como potencial y en términos de no violencia, trazando una ruta interesante para el establecimiento de la convivencia escolar.

Otro aporte relevante es el trabajo doctoral de García y Ortiz (2012), titulado “Los maestros ante la violencia escolar”, que refiere las concepciones de violencia desde la mirada de los maestros: sus sentidos, el clima escolar y entendiendo la violencia que se presenta en la institución educativa como un factor multi-causal y multi-relacional y que todas las personas involucradas son responsables de la violencia y pueden hacer aportes para enfrentarla desde sus diferentes realidades. En este sentido, su aporte se establece desde la comprensión del fenómeno de la violencia que emerge de las prácticas relacionales entre las y los actores del proceso educativo.

Un nuevo trabajo que hace parte del estado del arte, es el de Arrieta, Díaz, Flórez, Sierra, (2017), titulado “Estrategia didáctica para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes en la institución educativa Policarpa Salavarrieta”. Esta investigación utiliza técnicas investigativas como la observación y las entrevistas estructuradas, mediante las cuales analiza desde la voz de las y los actores (estudiantes y maestros/as) las concepciones de las interacciones dentro del aula, en el marco de la convivencia escolar, siendo un referente de importancia para la presente investigación, dado que se circunscribe en el análisis de los discursos de las y los actores y establece una mirada interpretativa a las relaciones que se dan entre las y los sujetos investigados en clave de la convivencia escolar.

Un trabajo que aporta significativamente desde la mirada de las percepciones, punto clave para el análisis de resultados de la presente investigación, es el trabajo de Gotzens,

Castelló, Genovard, y Badía, (2003), titulado: Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. Este trabajo realiza un análisis de las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos, sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula, fundamentándose en la idea que unos y otros tienen sobre lo que se puede admitir o no en el aula, lo que favorece o genera interrupciones en el clima de aula en el marco de las interacciones entre docentes y estudiantes, brindando una mirada clara sobre cómo perciben estos dos actores los procesos y aplicabilidad de la disciplina, una de las categorías abordadas.

Por otro lado, desde esta indagación bibliográfica, se pudo establecer las tendencias teóricas que presentan similitudes debido a la coincidencia de temas o problemas abordados. Por tal motivo, los referentes teóricos con mayor grado de incidencia están relacionados con conceptos como la convivencia, aludiendo su carácter histórico e inherente al ser humano que se despliega al contexto escolar. Autores importantes frente a esta temática son: Ortega y del Rey, 2002, Olwes, 1995; Magenzo, 2004; Chaux, 2003; García y Madriaza (2006), quienes plantean la violencia escolar, como un fenómeno de social que presenta diferentes matices.

Relativo a la incidencia del docente dentro de los procesos de convivencia, donde se establecen prácticas de dominación, los trabajos mencionados aluden la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron (1995), quienes relacionan las lógicas de reproducción que promueven la violencia simbólica. De esta manera la escuela, pone en práctica el ejercicio de la dominación por medio de formas de educación despótica, que abren la puerta para legitimar a través de las acciones reproductivistas ideas de control y orden social, sin la necesidad de ejercer la violencia física, pero sí haciendo uso de otras formas coercitivas, aunque se toma en cuenta en el trabajo investigativo esta perspectiva, también se busca establecer emergencias que hayan escapado a esos modos de actuar, observando cómo se han desarrollado estos mecanismos de interacción no violentos.

Otros referentes teóricos importantes encontrados en los trabajos mencionados son Escudero y Moreno (1992), quienes hablan del papel de la escuela en la gestión del

conflicto. Estas perspectivas expresan que esta institución social tiene la obligación de generar transformaciones curriculares y vincular a su realidad la contemplación del conflicto, como una herramienta cotidiana y familiar para llevar a cabo procesos formativos en las y los educandos.

Frente a la práctica educativa, se citan referentes teóricos de importancia y que son significativos para analizar las prácticas de relacionamiento entre docentes y estudiantes como son: Gallego (1989), quien aborda la práctica pedagógica como un espacio de encuentro entre maestros y estudiantes, mediado por el acto educativo del cual se decantan los relacionamientos y experiencias que inciden en la motivación para el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, se retoman los conceptos de García (1996), quien retoma la práctica pedagógica como un entramado de valores, de ideas y creencias que se constituyen en herramientas para entender el conflicto y la violencia escolar protagonizada por los adolescentes.

De igual forma, estas investigaciones ofrecen interesantes aportes teóricos frente a la relación maestro-estudiante, tales como la perspectiva de Araujo Contreras (2008) y Morán Oviedo (2003), donde, según Benavidez y Guerrero:

Se enfatiza en la importancia en la relación de cercanía que se maneje en el aula, [ya que] sin la presencia de ésta subvariable, la interacción entre docente y estudiante estaría mediada por el miedo, imposición y estrés escolar, situaciones que al no ser detectadas oportunamente por el docente, se convierten en generadoras de un ambiente de conflicto que afectarían directamente el proceso de aprendizaje. (Citado en Benavidez y Guerrero: 2013, P. 3).

De igual manera este estudio retoma las ideas de Pérez Sánchez (1996/97), sobre el conflicto en el marco de la relación docente-estudiante, el cual depende de diversos factores, resaltando que la cercanía entre estos dos actores es fundamental para el éxito del proceso educativo. (Benavidez y Guerrero: 2013, P. 3).

En cuanto a la metodología de la investigación, la mayoría de las investigaciones son de enfoque interpretativo, las cuales aportan a la comprensión del fenómeno estudiado desde las voces, experiencias, vivencias y percepciones de las y los sujetos actores de la investigación. En este sentido, estos trabajos buscan entender la problemática estudiada

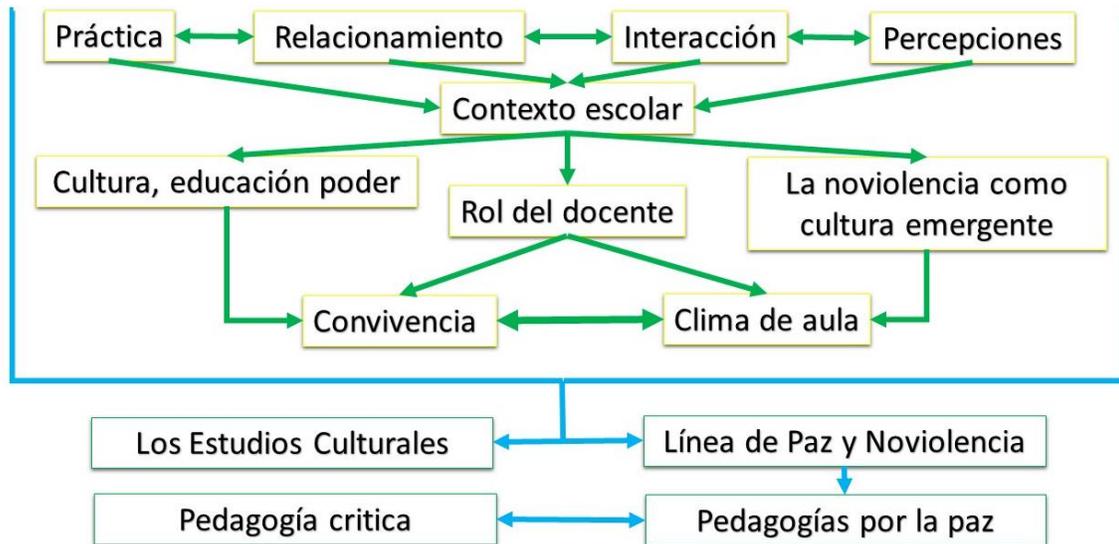
como una construcción de sentidos y simbolismos que encarnan diferentes prácticas, creencias y significados que se dan dentro de las interacciones entre las y los actores educativos y dar significado a la situación estudiada. Dentro de esta línea, algunos trabajos analizan lo que los sujetos hacen; otros ahondan en lo que para ellos/as significa y entienden sobre sus acciones y actuar, rescatando la subjetividad como punto para la cimentación de la sociedad. De igual forma, la recolección de información de este estudio no se limita a realizar una descripción de la problemática o fenómeno, sino que indaga las razones, realizando un análisis profundo, reflexivo y crítico de las realidades que percibe. Otro aspecto relevante dentro de este análisis concierne al uso de la etnografía como estrategia metodológica, facilitando el trabajo interpretativo, ya que permite que el investigador/a esté inmerso/a dentro de la población y conozca de primera mano la realidad, se nutra de percepciones, vivencias y realidades compartidas que enriquecen el proceso investigativo.

Dentro de los logros destacados de las investigaciones abordadas, se observa que todas permiten una adecuada comprensión e interpretación del conflicto y la violencia escolar dentro de la institución. La mayor incidencia dentro de los resultados está enfocada en la interpretación de los vínculos, relaciones, interacciones que se dan entre las concepciones, sobre el conflicto, la convivencia, la violencia en el contexto escolar abordándolos desde lo pedagógico o metodológico, o en algunos casos desde lo cultural y familiar. Sin embargo, las investigaciones que se traen como referentes, toman el punto de vista o de los maestros o de los estudiantes, haciéndose necesario abordar la problemática de la convivencia desde la mirada de ambos actores, como sujetos protagonistas del acto educativo. En este sentido, se observa la existencia de vacíos que se originan desde la ausencia de una mirada holística, a partir de los dos actores más importantes del proceso educativo y generadores de la convivencia escolar; es necesario por tanto profundizar y comprender las dinámicas que establecen la naturaleza de la problemática, incluir a todos los actores para tener un panorama más amplio de sus interacciones en cada uno de los procesos de formación desarrollados en el escenario escolar.

En consecuencia, el mayor reto para futuros trabajos investigativos, será establecer aproximaciones desde la complejidad, que establezcan un diálogo enriquecido entre diferentes disciplinas, para interpretar desde múltiples ópticas, saberes y concepciones, una realidad compleja y diversa.

En este sentido, la investigación planteada será abordada teniendo en cuenta las voces de las y los maestros y los estudiantes, para tener una mirada diversa que permita reconocer las formas de relacionamiento desde las mismas percepciones de las y los actores que intervienen en el proceso educativo y que dan cuenta de esas dinámicas de interacción que inciden en el proceso de la convivencia escolar.

## 2. Marco Teórico



*Ilustración 1. Distribución del marco teórico*

El presente trabajo busca dar cuenta de la forma en que se dan las relaciones entre docentes y estudiantes dentro del espacio escolar de la media vocacional del colegio militar General Rafael Reyes de la ciudad de Pereira, como se ha venido exponiendo; en este apartado se van a abordar las perspectivas teóricas sobre las cuales se soporta el presente proceso investigativo. Para lo cual se considera necesario dar a conocer cómo se entienden diversos conceptos que se convierten en ejes para poder comprender plenamente la pregunta que orienta todo el proceso desde la óptica por la cual es mirada la problemática por los investigadores, para ello se comenzará a exponer como se concibe práctica.

### 2.1.1 Práctica

Se entiende como una actividad que se desarrolla en un espacio y tiempo determinado, en la cual se involucran tres elementos: corporales, mentales y materiales (Ariztía, 2010), desde esta perspectiva se observa a las y los estudiantes, los maestros y las maestras como actores, quienes tienen sus percepciones y construcciones mentales con las cuales entienden el mundo, todo esto enmarcado en el entorno escolar, viendo así, como están presentes todos los elementos.

Pero las prácticas engloban un mundo de posibilidades y teorías sobre especificidades en las que se dan estas, de ahí, que se deba entrelazar con las formas en que se relaciona un grupo de personas en un lugar y bajo unas condiciones específicas, consolidándose y convirtiéndose en las respuestas reiterativas frente a las diversas situaciones en el diario vivir en cada uno de los ámbitos en que estén inmersos las personas, que en el caso de la presente investigación es el contexto escolar, por ello se hace necesario hablar de la práctica pedagógica, la cual es definida por Fierro (1999:21), como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Así mismo, la práctica pedagógica es concebida por Huberman (1999), como:

Un proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (P. 25).

Dentro de esta práctica, es decir la ejecución de un conjunto de actividades escolares en un espacio determinado se van configurando maneras de interactuar, que, influyen en las maneras de comunicarse y relacionarse, abriendo posibilidades a diferentes formas de relacionamiento, que pueden ser amistosos o conflictivos.

#### *2.1.1.1 Relacionamiento*

Las formas en que se dan las relaciones en una escuela se pueden asociar a lo que varios autores consideran la convivencia escolar, es decir, como el conjunto de interacciones que se desarrollan entre los diferentes actores (as) dentro del entorno escolar donde confluyen diversas formas de visionar el mundo siendo este un escenario de complejas interrelaciones entre distintas personas (Ortega, 2010; Banz, Mena, Romagnoli y Valdés, 2008). Dicho relacionamiento se desarrolla en un espacio institucionalmente constituido, la escuela, y con base a un conjunto de interacciones dentro de esta.

### 2.1.1.2. *Interacción*

Entendida como aquella situación social en la cual dos o más personas confluyen en un espacio determinados, asumiendo unos roles según la personificación que encarna en donde se conjugan distintos elementos “la emoción, el estado de ánimo, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular están implicados intrínsecamente, e introducen un componente psicobiológico inevitable” (Goffman, 1991, p. 175), este proceso enmarcado en un proceso de ritualización y cumplimiento a un conjunto de acuerdos socialmente aceptados como la categorización para esta investigación, docentes y estudiantes, en un entorno institucional, el colegio y, bajo unos parámetros conductuales dado por los reglamentos internos y la influencia del entorno, pero donde cada participante de forma subjetiva reinterpreta y termina respondiendo de distintas formas, constituyendo así dicho contacto con el otro de manera muy subjetiva.

Todos estos elementos constituyen una forma rica para llegar a realizar un microanálisis de cómo se desarrolla el relacionamiento en el aula. En este ámbito hay que tocar otro punto importante las percepciones, ya que son la base con las cuales una persona entiende el mundo.

### 2.1.1.3. *Percepciones*

Desde la perspectiva de Barthey (1982), citado en Castilla (2006:1), “La percepción, es tanto una forma de pensamiento como una conducta inmediata. Esta definición convierte a la percepción en un sinónimo de la conciencia”. El sentido que se le da a la percepción que tiene los sujetos de la presenta investigación, se relacionan con la teoría de la atribución de Heider (1958), citado en Castilla (2006:4), en la cual,

Se analiza la forma en que explicamos la conducta de las personas. Las variaciones de la teoría de la atribución comparten algunas suposiciones: que se busca darle sentido al mundo, que se atribuye las acciones de las personas a causas internas y externas, y que se hace de manera bastante lógica y consistente... Las personas tienden a atribuir la conducta de alguien a causas internas a la disposición de las personas, o a causas externas, o relacionadas con la situación.

De igual forma, Castilla (2006), relaciona a Moya (1999), quien en concordancia con Heider (1958), afirma que:

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción. Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa a la que se atribuya su conducta. (P. 4).

En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa a la que se atribuya su conducta.

Toda esta práctica, los relacionamientos, las consecuentes interacciones y las percepciones que se estructuran para el presente caso se llevan a cabo en un contexto escolar.

### 2.1.2. Contexto escolar

Es visto como el espacio donde convergen las orientaciones propias de la enseñanza institucionalizada y el entorno social en que está inmerso tanto estudiantes como docentes, como afirman Álvarez y Del Rio (2001) es aquel lugar físico donde se llevan a cabo vivencias, conflictos y gran parte de la vida cotidiana y con ella mucho de los acervos preponderantes de la sociedad global actual (modas, música, medios de comunicación y tecnologías) y, las diversas formas en que se reinterpretan estas de forma subjetiva y se construye una personalidad y más importante, la manera singular de entrar en contacto con las demás personas, es decir el modo de relacionamiento. De allí que se pueda decir que este es un punto de encuentro de la cultura, educación y poder.

#### 2.1.2.1. *Cultura, educación y poder.*

Desde el enfoque antropológico el rol primordial de la cultura es dotar de sentidos que hagan el mundo comprensible para las personas, para ello “la pedagogía (debe) interpretar los símbolos clave de cada cultura y la educación, de manera densa... pero también en diálogo con el poder, con las relaciones sociales y con los modos de legitimación o resistencia del orden social” (Amado, 2017, p. 12).

A partir de esta óptica, la educación es una de las plataformas donde se establecen relaciones de poder, legitimando las distintas formas de reproducción social (Bourdieu y

Passeron, 2008) que se han configurado culturalmente. Por consiguiente, la cultura se consolida como un “un referente estratégico para pensar las realidades de los sujetos y el sentido de la educación en torno al saber y el poder” (Amado, 2017, p.2).

En este punto se debe recordar el enunciado de la pedagogía crítica que “reconoce lo pedagógico como un campo de saber y de poder” (Mejía, 2011, p. 136) por lo que se hace necesario que en los espacios educativos se propicien múltiples formas de ser e interactuar con el entorno y las personas, haciendo consciente a cada quien, de su responsabilidad cultural y política para construir un tipo de vida más humana, bajo un pensamiento basado en la acción, buscando “conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio que exista” y en este objetivo es que se conecta con el presente proyecto pues se busca entender cómo se dan esas relaciones entre maestros y estudiantes en espacios de interacción como el aula, y si estas formas de interrelación permiten superar la visión cultural de los roles jerárquicos socialmente establecidos en la escuela. Lo que hace reflexionar que en esta esté presente un discurso y haya relación entre poder y saber.

#### *2.1.2.2. Discurso, saber y poder*

La escuela hace parte fundamental del proceso de socialización de las personas, en el que se generan espacios para que se reproduzca pensamientos tanto hegemónicos como de emergencia y relaciones de poder, esto hace necesario y casi que inevitable la vinculación de la teoría de Foucault al presente trabajo, ya que en concordancia con este autor se visionará al discurso como la “conjunción de poder y de saber” (Foucault, 1976, citado en Hilario,2015:127-133) y se entenderá a los mismos como las “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla... Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los constituyen y al hacerlo, ocultan su propia invención”. (Foucault, 1979, citado por García, 2006, p. 385).

Es decir, estos modos de ver la realidad permean el pensamiento, ordenan las formas de actuar que terminan hilvanando el modo en que se “debe” establecer relaciones con otras personas llevando así a lo que el mismo autor considera la

“arqueología del saber... reglas que determinan lo que puede y no decirse dentro de un discurso concreto y en un tiempo determinado” (Foucault citado por Kenway, 1991, p.192). Estas relaciones de poder no son ajenas al contexto escolar, más bien, este es un espacio rico para encontrarlas, analizar y comprender como se van forjando las mismas, esta teoría, junto con la de Goffman acerca de la interacción, la manera en que esta se da e interpreta por cada persona, supeditada al contexto y todo lo que este emana, se considera fundamentos teóricos sólidos para analizar las formas en que se relacionan docentes y estudiantes dentro del espacio en que se llevara a cabo el proceso investigativo. Esta correspondencia de saber y poder se ve influenciada en la forma en que el espacio formativo se maneja la autoridad y la disciplina.

### 2.1.2.3. *Autoridad y disciplina.*

El poder, según Foucault (2003), es un proceso histórico que establece control y sometimiento de los individuos emergiendo un sentido de autoridad, que supone según el autor:

Una obediencia, al reconocer la superioridad del otro, por tanto, el que está sometido, no solamente se somete sino que se forma, de acuerdo a las exigencias del que posee el poder, es así, que el poder se transforma en autoridad sobre la persona, a la cual le deberá obediencia, respeto y benevolencia. (Citado en Hilario, 2015:128).

Es así como el rol del docente, está investido de un poder otorgado a través de la historia y por un orden social y cultural, que legitima el ejercicio de su autoridad dentro del aula desde una jerarquía establecida, siendo el maestro/a el actor/a superior dentro del proceso educativo y por lo tanto, merecedor de todo respeto, que no es ganado, sino impuesto precisamente por su rol.

Para Canda (2000), citado en Hilario, (2015), la autoridad es uno de los pilares básicos de la pedagogía tradicional y consiste en “la organización de la clase en base a la potestad o dominio que ejerce el educador en razón del rol que desempeña en el contexto escolar” (p. 130).

De igual forma, Prada (2000), citado en Musitu, Moreno y Martínez, (2019) refiere que “la autoridad a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer” (p. 129). Por otro lado, Musitu et al. (2019), menciona que la legitimación de la autoridad “no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo”. (p. 129). Es así como Weber (2003), constituyó tres tipos de autoridad a saber:

a. De carácter racional o legal: se fundamenta en la legalidad de disposiciones y normas establecidas y de los derechos de mando del rol superior, por esas normatividades para ejercer la autoridad. Para Cataño, (2004),

Esta forma de autoridad es típica de las sociedades modernas, se manifiesta en el ejercicio de la autoridad mediante el acatamiento de leyes previamente estatuidas y aceptadas por los miembros de la sociedad. Se obedece a un individuo, al “burócrata”, no en virtud de un derecho propio que le confiere su nacimiento o un rasgo particular y único de su carácter, sino en cuanto encarna ciertas reglas a las que él mismo está sujeto. Allí el que ordena, obedece; sus exigencias son la mera prolongación del eco de las normas. (pág. 4).

b. De carácter tradicional: se basa según Cataño (2004), “Se acata a la persona en virtud de una dignidad santificada por una tradición sancionada generación tras generación; “válida desde siempre”. (Pág. 4). En este sentido, “se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición” (Musitu et al., 2019, p.5).

c. De carácter carismático: se basa en la entrega u obediencia de un colectivo u individuo a otro ser o de cualidades especiales que cautivan la atención de los otros. Hace referencia al heroísmo, la ejemplaridad de una persona.

En la escuela, históricamente se han instituido formas de relación vertical en la que el maestro es el eje articulador de dichas interacciones, por consiguiente, las formas de autoridad que más se evidencia es la legal, pues la autoridad se enviste del poder que le da la norma, en este caso, el manual de convivencia y específicamente el reglamento estudiantil. Es importante reconocer, por tanto, prácticas emergentes en las que el

carisma del maestro permite relaciones más cercanas, normas consensuadas, la participación y comunicación asertiva. Desde esta óptica, Musitu et al. (2019), citando a Prada (2001), sostienen que:

A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor. (Pág. 4).

Sin embargo, hablar de autoridad y poder, lleva también a pensar en resistencia y emancipación, más aún en estudiantes que atraviesan por periodos de rebeldía y cuestionamiento de sus realidades, propios de su edad, además de influencias sociales y culturales fuera del contexto escolar, que los lleva a rechazar formas de sometimiento y establecer su autonomía. En este sentido Foucault habla de la relación entre autoridad y resistencia, contemplando que esas resistencias son fugas al dominio y la autoridad impuesta. Por tanto, Foucault establece que:

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder...el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (Foucault, 2007, citado en Musitu et., 2019:129).

Esas formas de resistencia frente a las prácticas relacionales revestidas de un poder y una autoridad impuestas, son las que establecen tensiones y rupturas a la convivencia escolar.

## 2.2. Convivencia escolar

Según Cortés, (2016), la convivencia escolar se entiende como:

La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (párr. 1).

De igual forma, Sandoval, M. (2014), define la convivencia escolar como:

La capacidad de relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa/formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar. (p. 5).

Estas definiciones de la convivencia escolar, tienen en cuenta ejes medulares como: las relaciones entre los/as integrantes de la comunidad educativa, siendo claves los maestros/as y estudiantes; de igual forma, dan relevancia a factores determinantes como son las acciones pacíficas y armónicas entre los/as actores e involucra la acción pedagógica de cada maestro. Por ende, la convivencia escolar es fundamental para fortalecer la práctica y vivencia de la noviolencia e ir incorporándola como cultura emergente dentro del contexto escolar.

Su importancia radica primordialmente en que, tal como lo cita el Cortés, (2019):

Permite generar un ambiente escolar positivo y crea relaciones pacíficas, aporta a la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la escuela, mejora los desempeños académicos y previene situaciones como los embarazos tempranos no deseados, la vinculación laboral temprana, y otras situaciones que limitan su desarrollo integral y ejercicio pleno de sus derechos. (Párr. 2).

Cabe resaltar que la convivencia escolar está relacionada fundamentalmente con el proceso de enseñanza, con las prácticas de relacionamiento entre las y los maestros y estudiantes y que estas se generan a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, es en el aula donde se generan acciones que fortalecen o posibilitan la convivencia escolar, o, por el contrario, la deteriora. Precisamente, Gonzáles P., y Rojas D., (2004), afirman al respecto que “la convivencia nos sirve de escenario para analizar y comprender en qué medida las prácticas educativas se están dirigiendo o no hacia su ideal: la construcción y apoderamiento de un saber significativo para cada educando” (p. 32). En este sentido, para lograr ese aprendizaje significativo, los maestros/as deben enriquecer sus prácticas con elementos propios de su profesión como la didáctica.

La disciplina es un factor determinante para lograr la convivencia escolar (González P. y Rojas D., 2004) y en esta dinámica, el aprendizaje y la convivencia se condicionan mutuamente (Lanni, 2003).

El profesor Lanni (2003), narra de manera muy cotidiana, la dinámica que se da entre la triada convivencia, aprendizaje y disciplina:

Una clase en la que el profesor transmite conocimientos desactualizados, o sobreabunda en detalles, o se va por las ramas, o utiliza una metodología inadecuada (o todo esto junto), y además explica los experimentos, no los hace, "lee y dicta" apuntes y/o "toma lección en el frente", genera desinterés, abulia, apatía - que generalmente termina en indisciplina, primero pasiva, pero luego es activísima e incontrolable. Estos tipos de actitud, no permiten la apropiación de los conocimientos, es más operan en contra... Es decir, el proceso de enseñanza - aprendizaje está empobrecido - y en muchos casos ausente - tanto en lo que se refiere a contenidos curriculares como aspectos vinculares, pues lo vincular se aprende y se aprehende vivencialmente a través de la tarea. De lo expresado, concluimos que: ***los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí. (párr. 28-29).***

Por tanto, desde las interrelaciones entre docentes y estudiantes, las prácticas pedagógicas son el eje medular para la convivencia ya que refieren elementos que facilitan procesos de implicación y vinculación de estudiantes y baja los niveles de indisciplina dentro del aula, mejorando así la comunicación y las relaciones que se dan en un ambiente pacífico. Se puede decir, que, desde la práctica pedagógica, se aprende a convivir.

Desde esta afirmación, Lanni (2003, párr. 26) afirma que ese "aprender a convivir" requiere de un proceso que involucra:

- Interactuar (intercambiar acciones con otros/as),
- Interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente escuchar, también hablar con otros/as)
- Participar (actuar con otros/as)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otros/as)
- Compartir propuestas.

- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros/as)
- Disentir (aceptar que mis ideas – o las de otros/as pueden ser diferentes)
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. “Producir Pensamiento” – conceptualizar sobre las acciones e ideas.)

### 2.2.1. Convivencia y clima escolar.

Cornejo y Redondo (2006), definen el clima escolar como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Citado en Sandoval, M. 2014:19).

Estas interacciones inciden en la convivencia escolar y determinan en gran medida las relaciones entre los maestros/as y estudiantes. Por tanto, “la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumnado como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos/as y los profesores/as en el contexto educacional» (UNESCO, 2000, citado en Sandoval, M. 2004:19).

El ambiente dentro del aula y del contexto escolar está condicionado por las experiencias que emergen del trato, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación entre los profesores y estudiantes. Todos estos factores forman un entramado de significados para los actores que decanta en acciones de respuesta ante las distintas formas de socialización dentro del contexto educativo.

Para Musitu et al. (2019), El clima social del aula está formado por dos factores determinantes: funcionamiento y la comunicación. Según los autores:

El *funcionamiento* hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad con que se conocen las reglas establecidas por los miembros de la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La *comunicación* es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el

que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, y en el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento. (p. 5).

El clima social del aula es positivo, cuando existen normas consensuadas y compartidas por las y los actores, cuando la comunicación se desarrolla en el diálogo, donde hay oportunidad de asentir y disentir, donde se percibe un ambiente de armonía, respeto, comprensión y tolerancia. En palabras de Trianes (2000, citado en Musitu et al., 2019): “los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades” (p. 5).

Por otro lado, el docente tiene un rol activo dentro de la instauración del clima de aula. El papel del docente dentro del proceso educativo, generalmente ha estado enmarcado en actividades escolares cotidianas como los procesos pedagógicos que implican ocuparse de la programación y planeación de las clases, la evaluación, el manejo de los recursos y los procesos convivenciales, como son, el manejo de la disciplina dentro y fuera del aula, la atención a padres de familia y el manejo de conflictos entre estudiantes. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el mismo docente es sujeto/a activo/a en la convivencia y, por tanto, sus relaciones y acciones tienen una incidencia positiva o negativa dentro de ella. En este sentido, Arias, Ascorra y Graff, (2003), citados en Sandoval, M. (2004), refieren que:

Un clima de aula favorecedor del desarrollo personal es aquel en que los/las estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores/as, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo. (p. 21).

Por tanto, el maestro(a) puede incidir de manera favorable o desfavorable en el establecimiento de un clima de aula positivo, fundamentalmente en las formas de relacionarse con sus alumnos (as), la forma de abordar sus clases e implicar a sus estudiantes desde la motivación y la empatía. Teniendo en cuenta que el objeto de este proyecto es convertirse en un insumo para generar una mejor convivencia en la población

participante y de forma indirecta aportar a la reflexión de la creación de paz, se hace necesario hablar sobre la noviolencia para desde esta analizar más adelante las experiencias positivas que se encuentren en las narrativas.

### *2.2.2 La noviolencia como cultura emergente*

La noviolencia representa una forma diversa de concebir la cultura y de asumir las interacciones y relaciones sociales, porque sus planteamientos ofrecen una alternativa diferente a la cultura hegemónica, tales como el cuestionamiento a la verdad única hacia el destino de la humanidad y plantea la diversidad como condición de la vida (Martínez, 2012, p.363), fortaleciendo el poder periférico al crear una conciencia colectiva en donde todos/as pueden transformar la realidad desde pequeñas hasta grandes acciones que generen un impacto en lo cotidiano, recuperando el poder de la resistencia y la insumisión, generando un pensamiento autónomo, valorando e incluyendo las diversas formas de sentipensar, refutando una verdad absoluta y dando campo a la construcción multidiversa y continua de la sociedad, haciendo uso de la micropolítica, es decir, “dimensión que ayuda a captar la vida como heterogeneidad y variación, en donde la potencia de acción no está delimitada por territorios de poderes supremos, sino por micropoderes (...) por donde emerge el deseo, lo actual y lo novedoso” (Useche, 2016, p. 29).

En esta línea de noviolencia, también se busca establecer a través de los aportes de los feminismos la necesidad de la deconstrucción de la división masculino y femenino como menciona Martínez (2012), si las interacciones dentro de este contexto escolar se ven permeados por cuestiones de géneros, lo cual al tratarse de una academia militar se considera pertinente indagar en este aspecto.

### **2.3. Enfoque epistémico**

La escuela es un contexto que está concatenado a las dinámicas culturales y por tanto se puede entender como una construcción cultural en la que maestros/as, estudiantes, padres de familia y directivas confluyen, se comunican y crea tejidos donde intervienen

múltiples formas de pensar, se construyen sentidos y significados, diversas percepciones de la realidad que inciden en las maneras de relacionarse.

Por consiguiente, el presente proyecto de investigación se asoció con los estudios culturales ya que desde estos se puede “repensar la relación pedagógica como una escena donde se producen realidades y se constituyen identidades” (Pérez, 2017, p. 24) , por tal razón se consideró que los estudios culturales permiten reflexionar sobre las diversas formas de producción de significados que se dan en una cultura y cómo esta se difunden y se decantan en todos los ámbitos de interacciones sociales, por consiguiente, también la educación y en el espacio donde se gesta en gran parte el proceso educativo: la escuela. Desde esta perspectiva los estudios culturales permiten abordar la problemática desde múltiples miradas para establecer una reflexión e interpretación sobre cómo la cultura atribuye significados y sentidos diversos a la realidad y cómo a partir de estas múltiples percepciones “las personas y grupos comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (Geertz, como se citó en Amado, 2017) y en este sentido, lograr una lectura crítica del contexto escolar estudiado en las que confluyen densamente diversos significados, prácticas hegemónicas y formas de resistencia.

Por otro lado, el trabajo se circunscribe en las pedagogías críticas, específicamente en las pedagogías para la paz, que desde su concepción antropológica implica, según Muñoz (2016):

Incluir mayores alternativas de lo humano y la vida, mayor respeto y construcción de alternativas en torno a la defensa de la vida y sus posibilidades, idea que está en el centro de la pedagogía de la paz y que hoy, en la coyuntura que vivimos, implicaría desplegar mayor historia e imaginación en torno a la posibilidad de un coexistir todos iguales y diferentes, claro está en condiciones materiales de existencia donde sea posible desplegar tal creatividad antropológica.

Así mismo, Muñoz (2016), enfatiza en que la pedagogía crítica para la paz requiere pensar en la imagen de ser humano vinculado desde el reconocimiento de sus dimensiones referidas por Freire (1997), las cuales son: seres comunitarios – relacionales; dialógicos – comunicativos; activos – transformadores; y humildes – en proceso (Muñoz, 2014).

Las pedagogías críticas para la paz, desde su fundamentación pedagógica, “se sitúa en es un subcampo de la pedagogía que, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo disciplinar, profesional y político de la educación popular” (Muñoz, 2016:3), siendo sus principales exponentes Paulo Freire (1970 y 1993) y Abraham Magendzo (1994), quienes, según Muñoz (2016):

Atienden al llamado de fortalecer los referentes conceptuales que le dan sustento pedagógico a la pedagogía de la paz, a partir de su defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización o cosificación a través de una educación para la paz. De allí que el eje articulador de estas pedagogías sea desplegar en la educación para la paz el apoyo al empoderamiento de las personas y las comunidades, de sus emancipaciones como potencialización de la construcción social de la paz. (P. 4).

Desde esta postura epistemológica, el relacionamiento entre las y los maestros y las y los estudiantes se estudiará a la luz de los elementos de las pedagogías para la paz, en el sentido que se busca reconocer desde las voces de los actores implicados las prácticas asertivas de interacción y que elementos aportan a la construcción de una sana convivencia, en aras a replicar actuares similares que incidan en la transformación del contexto educativo.

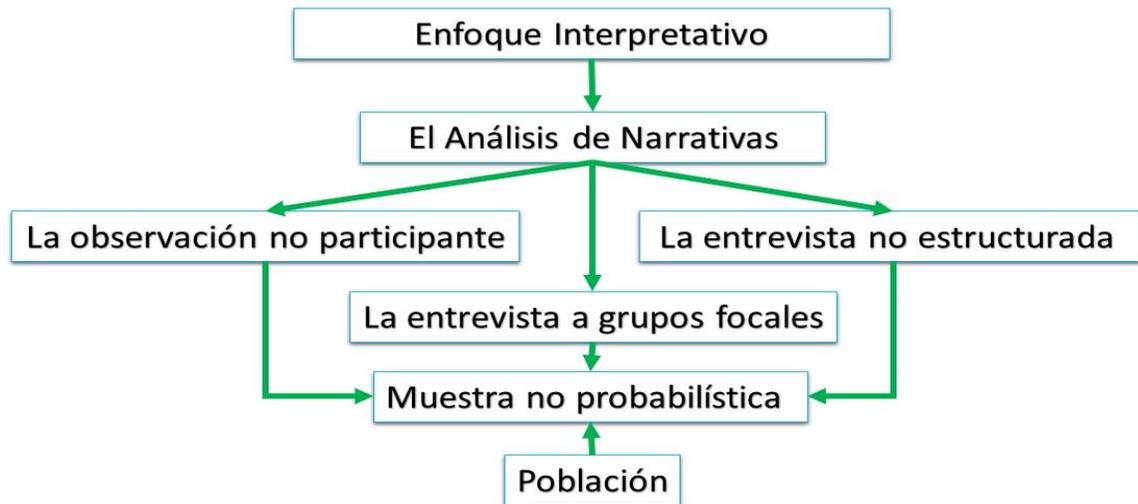
#### **2.4. Línea de investigación**

La línea en la que se inscribe el presente anteproyecto es la línea de Paz y Noviolencia, dentro del macro proyecto “La construcción y deconstrucción de la percepción dualista de la realidad en la cultura patriarcal” dentro la sublínea Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo. La adición a esta línea se debe a que en el macro proyecto de la misma trabaja sobre los diferentes dualismos como lo afirma Martínez (2017), además de cómo estos se reproducen en diferentes contextos constituyéndose así los imaginarios atávicos que generan la crisis civilizatoria actual.

Se hizo una vinculación a la sub línea Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo, ya que lo que se pretende en el presente proyecto es realizar un análisis de las prácticas de relacionamiento entre maestros/as y estudiantes, en clave de la convivencia escolar, entendiendo que el espacio educativo y específicamente la acción del docente, se ha convertido en un reproductor de las ideologías y prácticas de dominación (Useche

(2017), pero también pretende rescatar si se encuentran emergencias de no violencia entre los participantes del acto educativo. En este sentido, la línea a la cual se circunscribe la presente investigación permite entender las dinámicas en las que se relacionan las y los actores estudiados, las acciones y evidencias visibles dentro del relacionamiento, rescatando esas prácticas positivas que dan una luz sobre el ideal de relación y sobre la incidencia que se establece en la convivencia escolar, y, de igual forma, encontrar mecanismos que hagan viable generar acciones para la resolución de los conflictos que permitan desaprender y deconstruir estas de formas antagónicas y fragmentarias de concebir las diversas situaciones en las cuales docentes y estudiantes se ven inmersos a diario y, construir maneras más holísticas, más comunes de pensar y actuar, para que se propicien la creación de puentes que establezcan puntos de encuentro y la elaboración de nuevas realidades desde el establecimiento de relaciones enmarcadas en acciones no violentas.

### Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación



*Ilustración 2. Enfoque y diseño metodológico*

#### 3.1 Enfoque metodológico

Como afirman Berger y Luckman (2003) la realidad y el conocimiento se pueden entender como el conjunto de herramientas, percepciones, creencias y hábitos, que permiten comprender el mundo y ser parte del mismo, son una construcción social. Con lo anterior se puede pensar en la cultura como la elaboración de sentidos y simbolismos que encarnan diferentes prácticas, ideologías, y significados, en donde emergen imaginarios y visiones dualistas de la realidad, dentro de la cual, la educación y de forma más específica la escuela, es un espacio donde se ponen manifiesto el reproducionismo social y con él, dichos dualismos, lo que hace necesario establecer una mirada interpretativa que permita estudiar las distintas subjetividades y realidades que se dan dentro de las interacciones entre los actores educativos.

Por tal motivo, el enfoque interpretativo logra ajustarse al objetivo de esta investigación, ya que, desde su perspectiva, existen realidades múltiples en concordancia con la postura de Berger y Luckman (2003), construidas por las y los actores en su relación con la realidad social en la cual viven; por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social se entiende por tanto como una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (Weber, 1995:5,

citado en González Monteagudo, J. 2001:6 y Berger y Luckman, 1968; citado en Sáez, J (1989:1989).

### **3.2 Estrategias Metodológicas**

La estrategia metodológica que se implementó y que se inscribe en el enfoque interpretativo son los análisis de narrativas los cuales como afirma Ballesteros (s.f.) buscan “la explicación, la descripción, el análisis e incluso la interpretación de los contenidos escritos, orales y no verbales... para comprender la historia que subyace en los relatos, logrando establecer eventos significativos, características ... experiencias, símbolos, emociones” (p.1) es decir, permite revisar más allá de lo explícito, observar y rescatar expresiones, posturas, entonaciones, gestos y la importancia que se le da a situaciones o acciones específicas, que permitan entender como acontece un fenómeno estudiado desde las voces de sus protagonistas, que para el presente proyecto de investigación es cómo se generan las prácticas relaciones entre maestros y estudiantes.

En este sentido, el análisis de narrativas se llevó a cabo a través de las entrevistas no estructuradas y los grupos focales, mediante los cuales, las y los actores expusieron sus percepciones y sus visiones a cerca de la realidad estudiada y cómo estas inciden en esas relaciones que se establecen dentro y fuera del aula.

### **3. 3 Técnicas de recolección de datos**

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron las siguientes: la observación no participante, ya que como menciona Arias (2016), en esta el investigador observa de manera neutral el medio, en este caso es el contexto escolar, sin entablar una interacción directa con los sujetos de estudio (docentes y estudiantes); además se hizo de forma no estructurada pues como menciona Arias (2016) “se ejecuta en función de un objetivo, [seleccionar los sujetos para la muestra de la población], pero sin una guía prediseñada que especifique cada uno de los aspectos que deben ser observados” (p. 69), es decir, quienes investigan, por sus cercanía a esta realidad aprovechan distintos momentos para observar las interacciones entre los actores del acto educativo, y así abordar a las personas a entrevistar y los participantes del grupo focal.

En este sentido, esta técnica se utilizó iniciando el proceso, para seleccionar a las y los docentes y las-los estudiantes, observando las dinámicas del aula, logrando realizar una escogencia equitativa, ampliando la riqueza de la fuente para adquirir variadas narrativas. Durante este ejercicio inicial se evidenció situaciones complejas en las formas de relacionarse entre docentes y estudiantes, lo cual ayudó ajustar y darle más sentido a este proceso investigativo, además permitió identificar posibles sujetos/as a quienes realizar las entrevistas.

En segunda instancia, se utilizó la técnica de la entrevista no estructurada, la cual tuvo una organización en donde según Vargas (2012), “el esquema de preguntas y secuencia no está prefijada... siendo de carácter abierto y la-el entrevistada(o) tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación” (P. 8); desde esta óptica, se pretendió establecer un diálogo menos académico y más fluido, generando un intercambio de saberes para que el y la estudiante se expresara de manera espontánea, brindando detalles, expresiones coloquiales y respuestas que reflejarán su punto de vista sin ningún tipo de coerción, dándole importancia a elementos que para él o ella fueron relevantes.

Otras de las técnicas que se aplicó fue la entrevista a grupos focales, ya que esta permite contrastar diferentes formas de vivir una situación y ubican a los participantes en una igualdad creando un espacio “seguro” para expresarse, convirtiéndose en una fuente rica para analizar un fenómeno, pues como afirma Bonilla-Castro y Rodríguez (2013) “son un debate abierto accesible a todos en el cual los temas en discusión son de preocupación común... un espacio público ideal para comprender las actitudes, el saber cultural y las percepciones de una comunidad en relación... [Al] problema que se investiga” (p. 191).

Se seleccionó esta técnica ya que permite constituir una especie de “relato” grupal donde se conjugaron distintas percepciones de una situación y se construye con ellas una visión conjunta de un fenómeno, en el cual las voces de los participantes se constituyen en fragmentos de creencias, momentos, emociones y sentimientos que evoca la problemática estudiada y, que sirven para comprender de una forma conjunta y holística lo que se investiga.

El grupo focal, tuvo el propósito de profundizar la información o tener otros puntos de vista del fenómeno estudiado. Tuvo una introducción en la que se rompió el hielo, pero permitiendo a la vez, que el estudiante, mediante una actividad lúdica, construyera el perfil del docente de la institución y luego, construyera el perfil de su profesor/a ideal. Se hizo mediante una cartelera donde se ubicó una silueta humana que fue nutrida de anotaciones con cualidades tanto positivas o negativas que los estudiantes consideraron son las correspondientes a sus maestros(as).

Luego, para iniciar la entrevista, se hizo una retroalimentación y participación de las y los estudiantes frente a lo que construyeron en la actividad. A partir de este ejercicio, se dio paso a una serie de preguntas o apuntes dados, con los que se entabló un diálogo fluido, conversado y participativo referente a la relación entre maestros(as) y estudiantes.

De igual forma, dentro del grupo focal, se trabajó la técnica del árbol de problema, mediante el cual, las y los estudiantes consideraron la existencia de conflictos con sus maestras y maestros y se reflexionó sobre las causas y consecuencias de este. Se trató de un ejercicio participativo, libre y espontáneo, donde las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de dar sus apreciaciones, contar experiencias, disentir o asentir frente a los aportes de sus compañeros.

### **3.4 Población**

La población en la cual se enfoca la investigación está ubicada en el grado undécimo, un grupo conformado por 18 estudiantes hombres y 8 estudiantes mujeres. Esta población pertenece a los estratos socioeconómicos 4 y 5 y sus edades oscilan entre los 16 a los 18 años.

Se seleccionó esta población por la riqueza de información que podían aportar para la investigación, dado que por ser un grupo que ya está culminando sus estudios y por todo el tiempo transcurrido y las experiencias suscitadas en esta institución, además, que su proceso formativo le das una capacidad de pensamiento más estructurado, pueden tener una percepción más consolidada de la realidad que se vive en el colegio. De igual manera,

por la edad por la que están pasando, manifiestan además de su ímpetu característico, un grado de conciencia sobre las relaciones que entablan e inciden en su ámbito social.

Así mismo, dentro de la población se incluyó el cuerpo de docentes que orientan las diferentes asignaturas, que se clasifican en dos categorías dentro de la institución: los docentes académicos, que orientan las asignaturas obligatorias y optativas de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación, a los cuales se les denominó académicos y los instructores militares que son quienes se encargan de la formación militar tanto teórica como práctica.

*Cuadro 1.* Listado de docentes que orientan el grado undécimo del Colegio Militar General Rafael Reyes

Asignatura	Género del docente	Descripción
Profesora Cálculo y física	Mujer	Civil Vinculada a la institución desde el 2018 (2 años)
Profesor de Química	Hombre	Civil Vinculado en Enero de 2019.
Profesor de Castellano	Hombre	Civil Vinculado a la institución desde Enero de 2019
Profesora de Artes	Mujer	Civil Vinculada desde enero de 2019
Profesor de Sociales y Filosofía	Hombre	Civil Vinculado a la institución desde enero del 2019
Profesor de Educación Física	Hombre	Civil Vinculado hace 10 años
Profesor de Inglés	Hombre	Civil Vinculado desde el 2018 (2 años)
Profesor de Tecnología e Informática	Hombre	Civil Vinculado desde Julio de 2018 (año)
Profesora de Música	Mujer	Civil: Vinculada en Enero de 2019

Instructores de Orientación Militar: Sargento 1 Sargento 2 Sargento 3	Hombres	Vinculado desde el 2014 (5 años) Vinculado desde el 2014 Vinculado desde el 2015
--	---------	--

Fuente: elaboración propia

Se puede ver que, dentro del cuerpo de docentes, predominan los hombres con un 70%, mientras que el género femenino está solo representado por un 30%.

### 3.5 Muestra de la población

Para la presente investigación se hizo una muestra no probabilística en la cual como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p.176), pues como se mencionó anteriormente durante el acercamiento inicial se hace observaciones donde los investigadores seleccionaron los sujetos/as a conveniencia, es decir “se define la muestra “tentativa”, sujeta a la evolución del proceso inductivo” (Hernández et. al, 2014, p. 384).

Dicha muestra estuvo compuesta por 4 alumnos y 4 alumnas de grado undécimo y 2 profesores y 2 profesoras académicos de esta media vocacional, lo que abrió la posibilidad de ver la realidad con los matices desde una perspectiva tanto de docentes como de estudiantes; con estas condiciones y este número de participantes se considera que se cumplió con los tres factores para determinar el objetivo de la investigación, de la cuales habla Hernández et. al (2014): 1. La capacidad operativa, tener la capacidad para analizar dicha población; 2. El entendimiento del problema, en el sentido que dicha población nos permitió recolectar la información para visionar la situación estudiada; 3. Naturaleza del problema.

### 3.6 Fases y desarrollo de la ruta metodológica

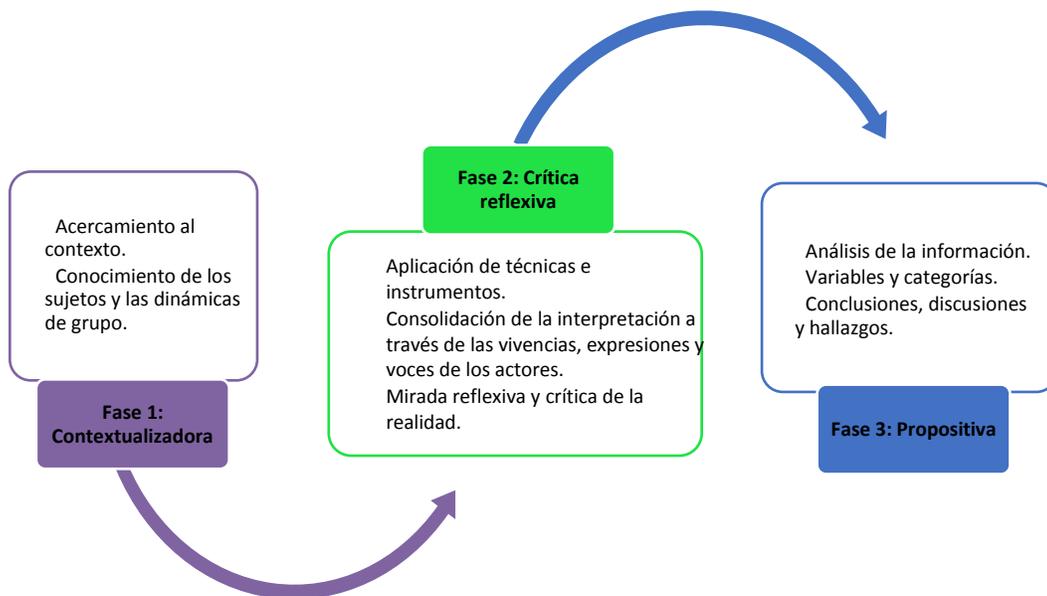
La investigación se desarrolló en tres fases, que guiaron el proceso de recolección de datos, análisis de la información e interpretación de la misma.

**Fase 1:** Fase contextualizadora. En esta fase las y los investigadores se acercaron al contexto, conociendo a las personas y actores/as y empezaron a indagar sobre las dinámicas del curso para conocer de primera mano las experiencias, rutinas y vivencias. De igual forma, dentro de esta fase se ubica la formulación del proyecto.

**Fase 2:** Crítico reflexiva: esta fase se abordó desde las técnicas utilizadas, escuchando las voces, expresiones y experiencias de las y los estudiantes y docentes, sus percepciones, reflexiones y así ir consolidando una interpretación que permitió identificar las formas de relacionamiento entre los maestros y estudiantes.

**Fase 3:** propositiva: A partir de esta fase, se hizo el análisis de la información, se llevó a cabo una discusión detallada de la información y los hallazgos, además se elaboraron conclusiones, es decir, se realizó una mirada a la luz del marco teórico y de la perspectiva en los que se fundamentaron las categorías y variables, generando una mirada comprensiva del fenómeno estudiado.

*Ilustración 3. Fases del Proceso Investigativo*



Ver Anexo 1. Cronograma

### 3.7 Categorías

Las categorías son unidades de análisis que se extrajeron de la información recolectada y del marco teórico que sustenta la investigación.

Inicialmente, se tomó las unidades de análisis del marco teórico y posteriormente, se revisó la información para extraer las categorías.

Al respecto, Hernández (2005), dice que:

En la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los “capturamos” en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material. (p. 492).

Las categorías que se sustentan en el marco teórico son:

*Cuadro 2. Categorías: Matriz para el análisis de la información*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. CONVIVENCIA ESCOLAR  Percepciones y prácticas desde la mirada de maestros y estudiantes.	Interacción Diálogo,
	Participación
	Reflexión
2. CLIMA DE AULA Percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006).	Ejercicio: Elementos pedagógicos
	vinculación afectiva
	Motivación
	Comunicación –Escucha
3. AUTORIDAD	Orientación de la clase
	Establecimiento de normas
	Disciplina

	Legitimación
--	--------------

Una vez definidas las categorías y obtenida la información, se procedió a analizar los hallazgos obtenidos, para encontrar las percepciones de los actores, que sugieran puntos de encuentros, rupturas, aperturas, formas emergentes de relacionamiento. Este proceso se llevó a cabo, mediante una matriz de análisis que se tomó de Bonilla y Rodríguez (1997:136), adaptándose para los fines de la presente investigación. La ficha de análisis adaptada permite además de ubicar las categorías dentro de los datos, formular conclusiones para el respectivo análisis. Se presenta a continuación la matriz mencionada:

*Cuadro 3. Matriz de Análisis de la información*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ENTREVISTADO 1	CONCLUSIONES
1. CONVIVENCIA ESCOLAR Percepciones y prácticas desde la mirada de maestros y estudiantes.	Interacción Diálogo,		
	Interacción		
	Manejo del conflicto		
2. CLIMA DE AULA Percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006).	Ejercicio: Elementos pedagógicos		
	vinculación afectiva		
	Motivación		
	Comunicación – escucha		
3. AUTORIDAD	Orientación de la clase		
	Establecimiento de normas		
	Disciplina		
	Legitimación		

*Fuente: Elaboración propia Ajustado a partir de Bonilla y Rodríguez (1997). p. 136*

A partir de estos análisis desde las categorías, fueron emergiendo nuevas categorías que configuraron los resultados, ofreciendo valiosos aportes para esclarecer la problemáticas, tales como la categoría Práctica pedagógica, con elementos importantes como estrategias didácticas y dominio del tema por parte del docente. Así mismo, la subcategoría de perfil del maestro, es un referente importante en la construcción de prácticas de relacionamiento. De igual manera, surgieron otras categorías como la noviolencia, en la que se encontró valiosos elementos presenten en algunas prácticas de relacionamiento, que se vinculan con la propuesta de la noviolencia y el conflicto.

## Capítulo 4. Resultados

El presente capítulo pretende mostrar los hallazgos obtenidos de la información recolectada y el estudio de dichos datos a través de la respectiva estrategia metodológica utilizada, el análisis de narrativas, en constante relación dialógica con el marco teórico y con todo lo que se fue configurando y retroalimentando a lo largo del proceso investigativo, de allí que muchas de las categorías propuestas en el capítulo anterior, enfoque y diseño metodológico, se entrelacen y creen unas emergentes, siguiendo la naturaleza iterativa del enfoque cualitativo al cual se asoció la presente investigación.

Los resultados que se presentan a continuación se dividieron en tres títulos principales, para facilitar su entrega y estructuración, el primero hace referencia a las percepciones de los estudiantes y docentes frente al relacionamiento e interacciones en el aula, el segundo a las causas que generan acciones de respuesta en las interacciones y, el tercero, las formas de relacionamiento, sin que esto signifique que cada una de estos estén aislados unos de otros, sino que están intrínsecamente ligados, donde los dos primeros, es decir las diversas causas y las diferentes percepciones terminan configurando alguna de las tres formas de relacionamiento conceptualizados en el tercer título.

### 4.1 Las percepciones de los estudiantes y docentes frente a sus formas de relacionamiento e interacciones que tienen lugar en los espacios de convivencia

*Ilustración 4. Percepciones frente al relacionamiento*



Elaboración: Propia

Las percepciones juegan un papel determinante en la construcción de relaciones, ya que reflejan conceptos o ideas sobre los roles y formas de relacionamiento. Estas ideas

preconcebidas, se han estructurado desde la experiencia y se expresan mediante las distintas narrativas emitidas en los contextos y espacios relacionales en los que intervienen tanto estudiantes como profesores.

Para la interpretación de los resultados y hallazgos encontrados, es importante tener claro lo que se entiende por percepción, para lo cual, se retoman los aportes de Heider (1958), y de Moya (1999), citados en Castilla (2006), en las que las percepciones se entienden como la manera en que las personas explican la conducta de los demás, teniendo en cuenta causas internas y externas, dependiendo del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas ante situaciones experimentadas, creándose impresiones, desde “la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción” (P. 4). En este sentido, las reacciones de cada uno de los sujetos en espacios de interacción, hará que se creen idearios que se transforman en juicios y reacciones frente a los hechos o situaciones. También resulta interesante abordar el relacionamiento desde las percepciones, entendiendo que de cambiar las reacciones o formas de comportarse en determinadas situaciones de interacción, cambiará la forma de respuesta. En tanto, el relacionamiento será afectado de acuerdo con el grado de percepción positiva o negativa que se tenga de su interlocutor.

Desde las narrativas y el ejercicio dialógico llevado a cabo con cada una de las personas abordadas, se tomaron en cuenta estas impresiones que se han creado y sus reacciones, en el marco de las interacciones y cómo estas decantan en prácticas disruptivas o de cercanía, que sin lugar a dudas, afectan la convivencia escolar. Esta dinámica se hizo desde las miradas de las categorías a la luz del objetivo que da cuenta precisamente de las percepciones de los actores frente a esas formas de relacionamiento entre ellos.

Identificar cómo las y los estudiantes perciben las relaciones con sus maestras/os es una tarea que alude a reconocer significados, emociones y vivencias presentes en los relatos, de los cuales emanan conceptos que se han ido configurando con el tiempo y generan un clima dentro del aula condicionado por múltiples factores.

En cuanto a la **convivencia escolar**, las y los estudiantes manifiestan que el punto de partida para que se dé una buena convivencia es la práctica pedagógica, surgiendo así una nueva categoría. Desde la mirada de las y los estudiantes, es importante que las y los maestros se preocupen por desarrollar clases nutridas de una buena didáctica que los motive al aprendizaje. Por tanto, estos hallazgos, concuerdan con los aportes de la investigación de Castro (2013), en la que cita a Gallego (1998:90), el describe que la práctica pedagógica “es un ejercicio dialéctico que propone un encuentro de dos realidades representadas en el maestro y el estudiante que se vinculan en el acto pedagógico”.

Por consiguiente, las y los estudiantes ven la relación estudiante-docente a partir del acto educativo, en la que cada uno tiene definidas unas funciones determinadas; en este caso, aprender-recibir por parte del estudiante y enseñar-transmitir por parte del profesor(a). Al respecto, el estudiante 3 (17 años), refiere en el grupo focal, *“Nosotros venimos al colegio es a aprender. Entonces entre menos nos hablen de cosas diferentes es mejor. Sino que es que muchas veces se ponen a hablar de cosas diferentes y no nos explican los temas”*. Este “hablar de cosas diferentes” se refiere a entablar una conversación de corte más personal, que genere una cercanía, trascendiendo lo académico.

El mismo estudiante ratifica, que le interesa más una profesora o un profesor centrado en la materia y no centrado en cuestiones personales: *–“... pero es que yo necesito es aprender. Porque se supone que los valores me los enseñan en mi casa”*. Se observa, por tanto, que las y los estudiantes esperan la experticia del docente en la materia y en la metodología, sin pasar al plano de lo personal y de los valores. Se encuentra así una desconexión desde las interacciones personales y se establece un deber ser, que está remitido estrictamente al ejercicio de la enseñanza.

Por consiguiente, funciones o acciones reconocidas por la pedagogía como propias del trabajo docente, no son otorgadas por los y las estudiantes como atributos importantes para tomar en cuenta dentro de su relación con los docentes. Tales funciones como la

escucha y la enseñanza de valores, son atribuidas a las familias y al rol de psicólogo institucional: *“Pero ustedes no creen que para que un estudiante aprenda ¿requiere también de una buena relación con el maestro? (Investigadora). Estudiante 3: “No. Porque para eso está la psicóloga, para que nos escuche”*. Así esta percepción da cuenta de una relación eminentemente académica, que saca del esquema de formador integral a las y los docentes. Es posible que los estudiantes hayan experimentado una dualidad entre el docente como amigo, subyacente al ejercicio de su rol histórico de autoridad y por consiguiente, han construido una imagen más formal de lo que debe ser un docente. *Así mismo, la estudiante B (18 años), desliga la enseñanza de valores del rol docente-“No me parece cuerdo que hablen de valores y de venir a enseñar valores, aparte de lo académico”*. *“Por eso digo que el otro [colegio] me marcó mucho porque se complementaban las dos cosas [valores y academia] y acá no he visto o eso”*. Estas afirmaciones develan cierto inconformismo al decir *“no me parece cuerdo”*, como una expresión cargada de sentimientos negativos producto de situaciones conflictivas, que la estudiante compartió durante su entrevista. *“-Pero uno ve que empiezan [los/as docentes] a llevar un tiempo acá en el colegio y se dejan como afectar del manejo y del trato que se le da como a las personas”; “De una vez me respondió: -“haga lo que le dé la gana, yo no le voy a recibir eso, para que no viene, ese es problema suyo, por qué no pregunta”- Pero, pues de una forma grosera”-*

Dadas estas experiencias negativas en el relacionamiento con algunos docentes, la estudiante ha construido una imagen del rol docente centrado en la academia y desconectado de los valores. En este sentido, el perfil docente se va configurando solo desde el acto educativo o la enseñanza de la cátedra como tal. Tales percepciones, se ilustran mejor en la siguiente gráfica:

*Ilustración 5. Percepción de los estudiantes frente a las funciones de los maestros(as), familia y orientador psicológico*



*Fuente: elaboración propia*

Lo que se destaca de estas percepciones, es que una buena relación, en el plano de lo académico, se refiere a una clase con buena estructura didáctica. En este sentido, las clases, se reconocen como un primer acercamiento por parte de las y los docentes hacia sus estudiantes. Estudiante 1 (18 años): *“Tiene que ver, pero tampoco llegar a este punto de solo dar clase y ya, o sea, que sea eso y ya, de hecho, ellos pueden tener clases dinámicas, pero sin salirse del tema que es el aprendizaje”*. El estudiante 2, (16 años), también agrega al respecto: *“Para qué la autoridad si no nos va a enseñar nada, para que buena gente si no nos va enseñar nada”*. Así mismo, el estudiante 4, (17 años) comparte: *¿Entonces que venga el profesor al colegio a cuidarme y que no me enseñe nada?* (Aparte del grupo focal).

Las y los estudiantes concuerdan con estas apreciaciones; aun cuando en el grupo focal, predominan las voces de los estudiantes hombres, las estudiantes afirman, asienten y son consecuentes con lo que expresan sus compañeros, como es el caso de la estudiante D (16 años) y La estudiante E (17 años). Lo que se destaca de las narrativas es la insistente enunciación de “enseñar”, que predomina en todas las intervenciones. Por tanto, la enseñanza y la clase, se puede tomar como el elemento dinamizador de la convivencia ya que propicia el punto de partida para entablar buenas relaciones, si la propuesta del maestro está enmarcada en estrategias motivantes para el estudiantado.

Dentro de estas **prácticas pedagógicas** ejercidas por parte del cuerpo docente, emergió desde las percepciones del estudiantado una nueva subcategoría: el perfil y rol de las y los maestros. Para ella y ellos, es relevante que sus maestras y maestros estén dotados de un entramado de virtudes que no encuentran dentro del cuerpo de docentes con los que comparten a diario en las aulas.

Investigadora: *“Me llama la atención que la mayoría de cualidades positivas que ustedes tienen acá, tienen que ver más que todo con el perfil profesional del docente. Casi no reflejan esas cualidades que sirven para relacionarnos con los demás. Por ejemplo: inteligente, dinámico, dominio del tema, profesional, centrado, objetivo. Todo lo que tiene que ver más con el conocimiento que con la personalidad del docente”.*

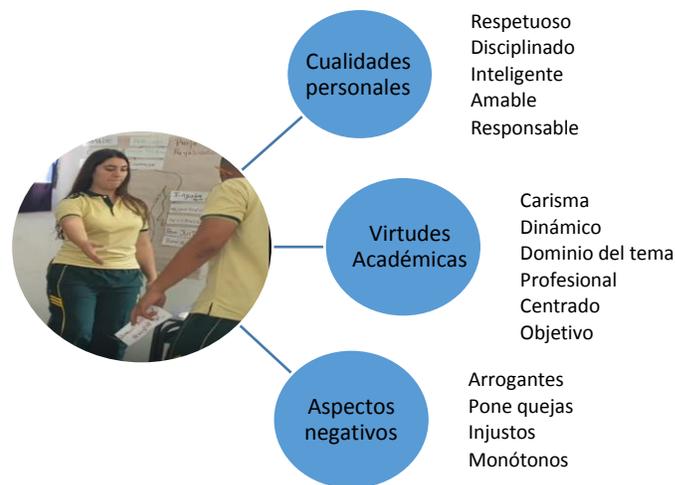
Se resalta la construcción de ese **perfil docente** que subyace de las prácticas de relacionamiento percibidas por las y los estudiantes, en las que el trato se da en un plano académico, centrándose más en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que en el relacionamiento personal. Llama la atención que, en cuanto a lo negativo, la descripción da cuenta de una ruptura tanto en lo académico como en lo personal. Los descriptores arrogantes e injustos, se vinculan con el trato que los/las docentes dan a los/las estudiantes. Así mismo, el descriptor monótono, se remite a la forma de enseñanza.

Sin embargo, también se observa una dualidad, porque algunos dicen que son monótonos, pero otros, dicen que son dinámicos. Esto abre una serie de contradicciones respecto a la forma de percibir la enseñanza por parte de los y las estudiantes. Dichas contradicciones se dan debido a que los estudiantes rescatan aquellos aspectos positivos relacionados con aquellas prácticas docentes cercanas que algunos maestros/as desarrollan dentro del aula y que constituyen un punto de encuentro y de referencia dentro de la convivencia escolar.

En cuanto a los aspectos positivos, en el plano personal, las y los estudiantes destacan que los/las docentes son respetuosos y amables, opinión que tiene una connotación de aceptación por parte de los/las estudiantes hacia algunos docentes y que sugieren la poca existencia de conflictos con sus ellos. Por otro lado, los descriptores inteligente,

disciplinado y responsable, son cualidades que se anclan al plano profesional y laboral. De igual forma, en cuanto a lo académico, todas las cualidades excepto dinámico, destacan el trabajo catedrático de los docentes: dominio del tema, objetivo, profesional y centrado, demarcan lo operativo del ejercicio profesional pedagógico.

*Ilustración 6. Construcción del perfil del docente Reyesiano*



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, las y los estudiantes, perciben que las y los profesores del colegio, tienen un entramado de calificativos de los cuales han creado unos ideales frente a la forma de relacionamiento. Llama la atención, que las características que describen, se orientan más hacia el plano profesional, incluyendo las cualidades personales. Es relevante la poca referencia que se hace a las cualidades que evidencien un acercamiento personal, como, por ejemplo, la empatía, la escucha, el buen humor, la comprensión, la asertividad, entre otras.

Del mismo modo, en el ejercicio narrativo, las y los estudiantes realizaron una descripción de las cualidades que debería tener su ideal de maestro/a, dentro de las que resaltaron cualidades remitidas al proceso de la enseñanza. Es decir que, el peso que tiene un buen proceso de enseñanza es significativo y proporcional a una buena relación. Al respecto, las y los estudiantes refieren que les parece bien que el docente se limite a dar su clase, desde una buena didáctica: *Investigadora: “pero no hay digamos una interacción con ustedes ¿Eso les parece muy bien?” –Estudiante C (17 años), asevera: “Nos parece re-*

*bien y es re-buena profesora”* Hablando de la docente de Matemáticas y Física, quien hace una buena labor pedagógica, y esto es valorado positivamente por los y las estudiantes del grado undécimo. De igual forma, el estudiante 1 dice: *Y también tiene que ver mucho con la dinámica o la forma del profesor de enseñar. Investigadora: ¿Cómo prefieren a un profesor?)* Estudiante 1: *Experto; Estudiante C: experto; Estudiante 2: Experto; Estudiante D: Con autoridad (Grupo focal).*

No obstante, dentro de las cualidades que las y los estudiantes ubican dentro del perfil ideal del docente, se encuentran el buen humor, la dinámica de clase, que sepa llegarle a los estudiantes [entendiéndose como la forma asertiva de comunicarse y una metodología de enseñanza] y seriedad cuando se requiere. En este sentido, se puede observar una contradicción en las percepciones de relacionamiento, pues en el perfil ideal si hay un espacio para las cualidades que enlazan cercanía o amistad con los/las docentes, mientras que en perfil real de sus maestros/as, no logran encontrar estas cualidades esperadas y, por tanto, han construido una percepción basada en la experiencia: el profesor/a solo debe enfocarse en una buena instrucción y una cátedra dinámica.

Por consiguiente, en esta dualidad pueden operar varios elementos: en principio el grupo focal es un escenario público, en donde la mirada del otra(o) compañero(a) puede producir un señalamiento al manifestar que se desea afectividad en el proceso, lo mismo ocurre con la construcción del profesor/a ideal. No obstante, al realizarse un ejercicio más informal y lúdico, ellas y ellos dejan ver nuevas características como el humor y el que le sepa llegar a las y los estudiantes, rompiendo un poco con el estricto distanciamiento entre docente y estudiante. Esta contradicción es fundamental porque expresa que una cosa es lo que se quiere y otra lo que se dice en público o sin las confianzas suficientes.

Este proceso de escrutinio dentro de las percepciones de los y las estudiantes, genera una especie de apertura gradual, en la que se va rompiendo con esa barrera conceptual y se incursiona en el plano emocional del estudiante, dando lugar a las verdaderas expectativas que tiene ellos y ellas frente al relacionamiento con sus maestros y maestras.

Ilustración 7. Percepción del perfil docente ideal



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categoría de **clima de aula** se refiere a la apreciación que tienen los sujetos (entendidos como la comunidad educativa) acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006). Dentro del aula, las relaciones entran en tensión, debido a las dinámicas académicas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se tornan densas y conflictivas en muchos de los casos. Dentro de los hallazgos más significativos, se destaca, que las y los estudiantes perciben que, dentro del aula, las relaciones además de enmarcarse al ámbito académico básicamente, los procesos de enseñanza no son lo suficientemente justos y equitativos, evidenciándose un nivel de preferencia hacia los que son considerados/as buenos/as estudiantes. Desde esta perspectiva, quienes “producen”, es decir, quienes cumplen con sus actividades en clase y tareas en casa y además, lo hacen dentro de una dinámica comportamental que se ajuste al reglamento o a las indicaciones y solicitudes del maestro/a, tienen una atención diferenciada, que se demuestra con oportunidades extra de presentar sus trabajos (si en algún momento no los realizan) y buen trato; mientras que los considerados/as “malos/as estudiantes”, además de recibir una denominación descalificativa, asumen todo el rigor de la norma y de los rezagos académicos y valorativos en cuanto a nota se refiere.

Se puede establecer que el trabajo en clase y producción académica del estudiante condiciona la forma de relacionarse, según cuenta el estudiante 1: *“pero casi todos los profesores dicen si usted me trabaja le va a ir bien conmigo, sino no. Pues claro, a los que*

*trabajan le dan esa oportunidad, digamos, por ejemplo, eso ya va más a la percepción de cada uno, porque si yo sé que yo trabajo, pues voy a llevar bien al profesor y me va a dar más oportunidades, pero sin nos vamos ya a la parte profesional, no debería ser así, debería a todos por igual".* (Grupo focal). De igual forma, la estudiante B, sostiene que: *"Los que tiene fama de juiciosos y los que no son juiciosos como son tratados- como del montón. Como ahí pues"*. Esta concepción de "fama" establece una dualidad, dando a entender que quienes son denominados juiciosos solo se comportan de esta forma ante sus maestros/as para lograr ese reconocimiento y trato preferencial. De igual forma, la fama de "no juiciosos" es un señalamiento que encasilla a las personas haciendo difícil salir de esta concepción, reduciendo las posibilidades de ser o de re significarse en el aula, en lo académico o convivencial. Este factor, genera un **mal clima de aula**, pues da origen a una sensación de injusticia o de preferencias que marca una ruptura en las relaciones entre los maestros/as y estudiantes.

Estos resultados presentan coherencia con la investigación realizada por Daza, Orozco, García, Tabares y Zuluaga (2016:5), sobre la violencia del docente en el aula, en las que los autores refieren que dentro de los aspectos que resaltan los estudiantes participantes en la investigación, está el trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros. Este factor se constituye entonces en una recurrencia que afecta el relacionamiento entre las y los estudiantes y docentes, incidiendo desfavorablemente en la convivencia escolar.

Por otra parte, el clima de aula es directamente proporcional a la metodología que use el maestro/a para orientarla remitiéndose a la subcategoría **funcionamiento**, la cual aborda los elementos pedagógicos dentro del aula. De igual manera, esta metodología tiene correspondencia directa con la **motivación** del estudiante, que a su vez se vincula con un buen clima de aula, creando un bucle dinámico, como se observa en el siguiente gráfico.

*Ilustración 8. Dinámica del clima de aula*



*Fuente: Elaboración propia*

De igual forma, los(as) estudiantes perciben que el respeto por su libre expresión por parte de las y los maestros es un factor determinante dentro del clima de aula que, a su vez, tiene que ver con la categoría **comunicación**, siendo el docente, quien debe mantener un clima de respeto por las ideas y expresiones de los estudiantes, para mantener la convivencia dentro del aula. Así lo comenta el estudiante 5, al preguntársele si creía que los profesores eran intolerantes: *“un poquito sí. Claro que sí. Y lo vemos en los grados más superiores. Porque uno ya empieza a vivir una vida política, entonces uno ya empieza a tomar postura y a defender lo que piensa, independientemente de lo que sea. Entonces, de pronto si la clase lo requiere o si la clase lo amerita o si se va dando uno llega a ese tipo de debates y ese debate debe ser mucho más sano, aunque el profesor piense diferente a mí”*.

De acuerdo con esta aseveración, se puede inferir que se trata de algún modo de la ausencia del respeto a las distintas posiciones de las y los estudiantes, evidenciándose un ejercicio de represión por parte de el-la docente quien tiene un rol de poder en el aula. Estas prácticas generan debates que fortalecen un ejercicio de poder que convierte el aula de clases en un espacio de conflictos y fricciones donde la lucha por el poder y el reconocimiento son el foco del conflicto. Tal como lo cita Hernández, G. (2011:2), al contemplar el aula como *“un micromundo donde convergen docente y estudiantes, cumpliendo con roles vestidos de jerarquías que determinan, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica”*.

Al adentrarse a la subcategoría de **vinculación afectiva**, analizada desde los aportes de Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), citados en García (2009), los cuales dan relevancia a la afectividad como un factor determinante para el éxito escolar y convivencial. Los autores describen que:

La afectividad designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. La cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera.). Una tonalidad afectiva estable entre emociones y sentimientos genera unidad en las personas, promueve su integración como seres humanos. Los autores señalan que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad. (p. 5).

El vínculo afectivo, por tanto, será un factor dinamizador de las relaciones y la convivencia dentro del aula. Sin embargo, los/as estudiantes, perciben que dentro de las prácticas de relacionamiento con la mayoría de los maestros/as, no existe un vínculo afectivo que fortalezca la convivencia. Así lo menciona el estudiante 2 en la entrevista, quien dice: *“... pero pues en algunos profesores, hay otros con los que uno no convive bien, entonces uno no tiene como esa cercanía o esas ganas de expresarle algo... “Me son indiferentes... si todos”*. Esta indiferencia, expresa un estado real (no bajo presión de grupo) de desconexión, producto de la sumatoria de experiencias negativas con la mayoría de docentes. Ya que el estudiante dice: *“como en todo, cuando, por ejemplo, necesitan algo es bien. Cuando no, es normal, como indiferente, como si fueran los superiores, algo que yo pienso que no debería ser. Que debería ser más como si fuéramos una familia, algo más unido y no como esa distancia, de que ellos son superiores a nosotros, creo que eso no debería ser”*. (Estudiante 2).

Frente a estas experiencias, se perciben dos situaciones: primero, una desconexión, un descontento por la realidad vivida en el colegio, frente a las prácticas relacionales entre los/las maestros/as que connotan distanciamiento y rupturas; y por otro lado, un deseo

de que este vínculo sí exista y que se genere un acercamiento más amistoso con sus docentes. Estas manifestaciones pueden obedecer a experiencias negativas vividas previamente que generan escepticismo y desconfianza por parte del estudiante frente a una posible relación cercana con sus docentes.

Por otro lado, estas narrativas dejan ver que las y los docentes son los modelos que condicionan la formación de vínculos y que determinan en gran medida, si estos vínculos se dan o no se dan, tanto el plano académico, como en el plano personal. Esto se refleja en lo expresado por los(as) estudiantes al ser entrevistados, quienes señalan: Estudiante 2: *“mi ideal [de relacionamiento]... que no hubiera como esa distancia entre ellos y nosotros, que pudiera haber más comunicación, que fuera como más un ambiente amigable. Por ejemplo, que las clases fueran más lúdicas, todo eso haría una mejor relación; Estudiante B: “porque los profesores nunca nos demuestran nada. Es el profesor y ya, es el profesor”*.

Aunque las relaciones se enmarcan en la ausencia del vínculo afectivo, existen fugas a esta generalidad, que dejan vislumbrar una práctica positiva, que alimenta la sana convivencia y enriquece las prácticas relacionales entre maestros/as y estudiantes. Así lo pronuncia el estudiante 2 al compartir su experiencia con el profesor de español: *“No de pronto al único que puedo rescatar es al profesor de español. A él sí le puedo tener un poco de aprecio, de resto a todos me son indiferentes para mí”*-. De igual manera, la estudiante A (16 años), manifiesta de manera positiva su experiencia con la profesora de matemáticas y física: *“Ella es muy noble, es la única profesora que es neutra con nosotros. Es muy comprensiva, si ella ve que le está pasando algo a uno, ella pregunta, y trata de hacer algo. Entonces ella es diferente*. Al manifestar que la profesora es neutra, la estudiante se refiere más a que les da un trato justo, lo que es un factor importante por el peso que las y los estudiantes le atribuyen a la “injusticia” como acción reiterativa en las interacciones entre maestros-as y estudiantes.

Por otro lado, dentro de la categoría **clima de aula**, emerge una nueva subcategoría, referida a los espacios de interacción, que resultan ser clave para el relacionamiento entre

las y los docentes, ya que las interacciones dentro del aula están forjadas por asentimientos y disasentimientos, por rupturas y tensiones que se generan por el acto educativo y la disciplina dentro de la clase. La mayoría de situaciones conflictivas, se generan dentro del contexto de aula. El aula es el espacio donde los roles toman su forma y acción, en donde tanto estudiantes como docentes, imponen las reglas de juego, generando un conflicto de intereses regulado por las normas establecidas en el manual de convivencia, por las normas impuestas por el docente y por los intereses y motivaciones del estudiante.

Sin embargo, los espacios fuera del aula, se tornan más amables y propiciadores de acercamientos, por ser de alguna manera ambientes menos formales y aunque siguen ciñéndose a las normas institucionales, son más abiertos a diálogos de carácter personal y donde las tensiones de los roles reposan o se tornan menos activos. Así lo percibe el estudiante 5 (16 años), quien manifiesta: *“Manejando el espacio extra clase. Así sea para que no le dé un consejo, pero si puede compartir un desayuno con un estudiante o un almuerzo. Así sea el profesor que a uno menos lo motive se sienta uno y tiene una charla amena de cualquier tema, puede ser de algún deporte, de arte, entonces siempre un profesor puede tener eso en cuenta, ese pelado a mí como que me echa un poco al lado, si yo me le acerco yo mejoro la convivencia y puede mejorar también académicamente. Pero no voy a llegar a decirle, ve pelado, que es lo que le pasa conmigo”*.

Este aporte, resulta ser clave dentro del análisis, porque devela elementos que pueden enriquecer la convivencia desde prácticas relacionales creativas, que apelan a elementos de la **noviolencia**, (como nueva categoría de análisis), como el evitar usar acciones cohesivas, de despliegue de poder, de sometimiento. Sino, que, por el contrario, evidencia desde la óptica de un estudiante, cómo un maestro/a podría generar espacios de acercamiento sin la jerarquía y formalidad del aula, sino desde lugares no convencionales a los que el estudiante llama “extra clase”. Dentro de los elementos que nutren la convivencia está: la iniciativa por parte del maestro/a; la ausencia de confrontación (*Pero no voy a llegar a decirle, ve pelado, que es lo que le pasa conmigo*), la comunicación asertiva, (*se infiere un tono de voz amigable*), los intereses compartidos (*deporte, arte*) y el

*objetivo claro: “si yo me le acerco yo mejoro la convivencia y puede mejorar también académicamente”,* que devela también, la relevancia de lo personal, por encima de lo académico.

Desde esta perspectiva, toma fuerza la idea de que en los espacios educativos se debe propiciar múltiples formas de ser e interactuar con el entorno y las personas, haciendo consciente a cada quien, de su responsabilidad cultural y política para construir un tipo de vida más humana, bajo un pensamiento basado en la acción, buscando “conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio que exista (Mejía, 2011, p. 136). Esas múltiples formas de interactuar con el entorno, hacen referencia en dejar a un lado la jerarquía visible en la organización del aula y el poder excluyente y opresor que en muchas ocasiones ha sido evidente en las interacciones entre los maestros-as y estudiantes.

De otro lado, en el plano del relacionamiento, existen dos posturas evidentes en el cuerpo docente: quienes consideran importante los acercamientos y trascender el plano académico y los que consideran que las relaciones deben darse en el plano académico, consolidando su rol investido de autoridad y respeto. Frente a estas dos posturas, se observa una proporcionalidad frente al impacto que generan en la generación y resolución de conflictos.

En el grupo que valora positivamente los acercamientos y el trascender el plano académico, se evidencian elementos propios de las categorías de **convivencia escolar y clima de aula**, ya que ubican el diálogo y la interacción como factores constantes dentro de su cotidianidad y estas son las alternativas que se desean rescatar, como aporte significativo a la convivencia, por ejemplo el caso del docente de español: *“Yo estoy en una charla constante con ellos”. Con el estudiante más que alejarlo debemos acercarlo, si, desde luego que hay una frontera que no debemos superar tanto el docente como el estudiante y son nuestro rol” ... Quiero hablar de la amistad como una forma de hacerle llegar la idea, el mensaje, las temáticas, en fin, todo lo que rodea todo nuestro acto de ser*

*docentes, pero basados en el respeto, en el afecto y en la formación, porque en últimas estamos haciendo eso, formarlos”-.*

Estas afirmaciones del profesor, coinciden con lo que el estudiante 1 relata: *“Por ejemplo, el de español, vemos que con él no ha habido, así como un problema, así que uno diga que haya que llamar a mi mayor, no, si hay un inconveniente en el salón, el habla con nosotros, hablamos y se llega a un punto y ahí llega el final... Por ejemplo, uno está en el salón y pasó el problema y el profesor lo llama de una manera tan buena que uno no tiene ni porque responderle feo”.*

Investigadora: *¿Cómo lo llama el profesor?* Estudiante 3: *“El profesor le dice: Venga por favor, que yo no sé qué, venga hablemos, que así lo saca del salón, le dice a uno tranquilícese ¿Uno cómo le va a responder feo a una persona así?* Estudiante 1: *O sea, el saber llegarle a cada estudiante.*

De igual manera, esta idea es compartida por la profesora de Matemáticas, *quien afirma: “Uno tiene que escucharlos, ellos tienen muchas cosas que decir”* y por la profesora de artes: *“Porque muchas veces la parte personal puede influir en el trabajo académico de los estudiantes, también trato de entenderlos ponerme en el lugar de ellos”.*

Se observa que dentro de sus prácticas pedagógicas está presente una interrelación mediada por el diálogo y que en este ejercicio comunicativo, las y los estudiantes son validados y escuchados, tenidos en cuenta, valorados por estos docentes, incitando así un **buen clima de aula.**

Al respecto, los estudiantes también corroboran las prácticas de la maestra de matemáticas: -Investigadora: *Si hacemos un paralelo en la forma de trato de la profesora de Matemáticas y los otros profesores con las que no la va ¿Cuál prefieren?* –Estudiante 2: *Pues con la profesora de matemática;* Estudiante 1: *Pero es que con ella no hablamos de nada, ella nos explica, de buena manera.*

Igualmente, la estudiante B, en la entrevista, expresa respecto a la docente: *–“Ella es demasiado noble, ella entiende; por ejemplo, ella le quita a uno el celular y hace anotación*

*pero ella sin embargo lo escucha a uno, ella habla con uno. En estos días habló conmigo y me dijo: “estás bajando el rendimiento, tal cosa. En estos días me quitó el celular y esas cosas pero se hace de buena manera. O sea, ella es comprensiva, ella entiende y se aplica su autoridad, porque es autoridad. Pero con ella usted no ve una falta de respeto, usted no ve que le grita a uno, usted no ve que lo trate mal, que diga, que qué pereza uno, ella cumple el deber pero tiene ese respeto hacia uno y entiende”.*

Estas expresiones de aprecio y reconocimiento, no son una casualidad, sino que son sino de prácticas distintas que emergen como posibilidades que se pueden observar desde la noviolencia. Estas prácticas docentes, que trascienden lo académico y dan relevancia a un acercamiento con sus estudiantes, generan un impacto positivo, trazando una ruta que facilita la gestión del conflicto, en la que el diálogo y el respeto por el estudiante, son las herramientas que configuran esta ruta de resolución.

Desde estas dinámicas de relacionamiento, se resalta que las y los docentes siguen una ruta, que aunque no está demarcada por el manual de convivencia, parte de la iniciativa personal, generando un acercamiento con la o el estudiante, dando un espacio para calmar los ánimos de el-la estudiante cuando existe un conflicto de intereses y promoviendo una comunicación asertiva, que se constituyen en una ruta que evita el escalonamiento del conflicto y logra su resolución de manera eficiente.

De igual forma, el segundo grupo, de docentes que consideran que las relaciones deben darse en el plano académico, consolidando su rol investido de autoridad y respeto, refleja el estado más frecuente del relacionamiento por parte de los docentes, en el que poco les interesa sostener un relacionamiento en términos de acercamiento y es más aceptable aplicar el rigor del rol y de la norma; como es el caso del docente de química quien manifiesta: *“Entonces ellos entendieron que había unas dinámicas de grupo que tenían que desarrollar, de que había unas nuevas reglas de la clase... La competición para mí es muy importante dentro del grupo”*. También el profesor de sociales, comparte esta idea, cuando expresa: *“O sea el rol del docente está marcado, ¿por qué? Por acompañamiento, por autoridad, por conocimiento, para eso está el docente ahí, para*

*guiar. Entonces, cuando ya se crean los vínculos, empiezan las dificultades porque se olvida el rol y se pasa a ser no sé, un amigo, el psicólogo, o qué se yo”.*

De la misma manera que en el primer grupo, esta postura, tiene una incidencia en la manera como se aborda el conflicto dentro del aula, como lo sugiere el estudiante 1: *“O sea, el saber llegarle a cada estudiante, por ejemplo, yéndonos ya al otro lado, al profesor de química... O sea, lo que usted decía ahora, hay que aceptarlo, él sabe mucho, él es muy preparado... Pero él como persona no sabe cómo explicarles a los estudiantes, O sea, el choca. Así mismo, el estudiante 2 expresa al contar la forma como el profesor de química aborda los conflictos en el aula: Por ejemplo, se pierde una cartuchera o algo que él puede decir que aparezca, no, él va y llama a mi mayor, a mi primero o a al coordinador”.*

Estudiante 1: *O sea, por cosas mínimas que se pueden resolver hablando él las lleva al extremo”.*

Desde estos relatos, surge una nueva subcategoría, dentro de la gran categoría de la convivencia escolar: **el conflicto**. Frente a este, se observa que los docentes no tienen una ruta de gestión positiva, en la que aborden con sus estudiantes el conflicto, sin la necesidad de intervención de una figura de mayor autoridad. Aunque la mediación es válida en la resolución de conflictos, en este caso, queda un clima de inconformidad y descontento, porque al existir presencia del coordinador o del mayor (quien es el director de la sección militar), existe también mayor tensión y una mayor ruptura en la relación entre el maestro y los-las estudiantes.

En cuanto a la subcategoría de **vínculo afectivo**, existe un consenso por parte de los maestros(as) del colegio Militar General Rafael Reyes, de que este no se debe darse entre ellos y los estudiantes. Esto se evidencia desde sus narrativas en las que manifiestan el temor de dar confianza a las y los estudiantes y que esta pase los límites establecidos para cada uno de los roles. Las y los docentes coinciden en que el rol docente es de enseñar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, pero sin crear vínculos. De los 5 docentes entrevistados, 4 de ellos coinciden con el hecho de que hay que educar, hay que preocuparse por el estudiante en el marco del respeto, pero sin la afectividad generada

desde el vínculo. En este sentido, se observa que las prácticas docentes, aun las más amables, están desvinculadas afectivamente del estudiante. Así lo evidencia el *profesor de sociales*: *“Yo diría que los vínculos, en ningún grado, -no solamente con el grado once- en ningún grado son buenos. ¿Por qué? Porque, aunque no tenemos que actuar con autoritarismo, sí tenemos que mostrar siempre una autoridad”*.

Esta intervención del profesor, devela que existe la idea de que el vínculo afectivo debilita la autoridad del maestro/a y en este caso, es un docente que da prioridad a la autoridad de su rol. Que un docente pierda su autoridad, implica perder el control y dominio del grupo, lo que dejaría al docente sin su investidura de poder, reflejando su humanidad. Que un docente se relacione con el/la estudiante desde su humanidad, desde sus habilidades personales y pedagógicas en clave de convivencia rompería con todos los esquemas y avanzaría hacia formas más amables, cercanas y aceptadas por el estudiantado. En este sentido, se concuerda con los hallazgos de Arón y Milicic (2000), citados en Campoverde y Godoy (2016), frente a los elementos que inhiben el desarrollo socioemocional de los estudiantes: *“una concepción autoritaria de la educación, una rigidez excesiva en el concepto de jerarquía... Una creación unidireccional de las relaciones de respeto (tú me respetas a mí), una relación de la obediencia que no permite la divergencia (“porque sí”)*”. (P. 3).

También la profesora de matemáticas, expresa: *“Y es una línea muy delgada que uno tiene que cuidar porque a veces el estudiante si se toma muchas confianzas entonces, es como volverle a recordar de que no, que uno es el profesor y él es el estudiante, que obviamente siempre que uno pueda hacerlo pues va a escucharlo, si es que ellos quieren hablar con uno, pero si hay que dejarles muy claro de que no va a suceder una amistad entre profesor estudiante”*.

La docente de artes, argumenta: *“Uno tiene como profesor no debe negarse no debe cohibirse en tener un vínculo con el estudiante, pero también debe tener mucho cuidado, hasta qué punto llegar o hasta qué punto le permite al estudiante llegar y cómo abordarlo”*.

Por todo lo anterior, el vínculo afectivo, supera la connotación de amistad, y se remite más a la cercanía, de acuerdo, de encuentro, de escucha, de empatía y de generar consensos para crear una sana convivencia. Se trata de borrar la línea de jerarquía y subordinación y establecer prácticas de alteridad y asertividad.

Las dos docentes, expresan una prevención frente al tema de la afectividad, que se infiere, se sustenta en la inexperiencia del – la adolescente para manejar un nivel de afectividad, pasando la línea del respeto. Se observa por tanto una resistencia a la deconstrucción del rol de autoridad, que si bien, tiene relevancia, en la actualidad, la afectividad juega un papel más determinante en el proceso de aprendizaje, tal como lo manifiesta Macherey (2011), citado en Campoverde y Godoy (2016:3), que expresa que “la figura del profesor práctico, del profesor tutor, del guía, del amigo comprensivo y disponible debe hacer agonizar el saber transmitido desde la tarima, y de su sustento último: la autoridad epistemológica del docente”. En este sentido, Macherey (2011) dice que “El profesor se convierte en consejero, en tutor, en benevolente hermano grande resignado a un *laisser-faire* para orientar mejor al estudiante. (P. 3).

El profesor de química, dice al respecto: *“Ah, a ver, la afectividad con el maestro, ellos desarrollan eso de las experiencias exitosas. Cuando ellos ven pues que una clase está llegando a un nivel que el grupo le está yendo bien, ejemplo, nadie se quedó en el periodo, nadie fue reportado, ellos empiezan a sentir que la labor docente se está llevando a cabo”*. Nótese que no hay puntualidad en lo que expresa el profesor frente al vínculo afectivo. Él siempre lo remite a lo académico y más desde el-la estudiante hacia el maestro-a, pero no una demostración afectiva desde el-la maestro-a. No obstante, el docente concuerda en que los-las estudiantes van a expresar agrado o van a estar satisfechos con su labor como docente, cuando haya buenos resultados académicos, develando una buena práctica académica. En este sentido, se afirma la incidencia que tiene en las formas de relacionamiento, la práctica evaluativa, ya que al existir buenas calificaciones (todos pasan), existirá una buena relación con los – las maestros-as. Por consiguiente, se retoma el hecho de que la didáctica y la evaluación son elementos pedagógicos fundamentales en la convivencia escolar.

Como se puede observar, la afectividad se narra con cierto temor a pasar el límite de lo establecido, aun cuando la afectividad juega un papel determinante en el proceso educativo, haciendo que los estudiantes aprendan bajo un ambiente nutrido de amistad, que afirma no solo un sano desarrollo emocional, sino que funda las bases de la sana convivencia, pues al existir una base afectiva, se genera un vínculo que fortalecerá la convivencia, tal como lo enuncia Maiorana (2010), citado en Campoverde y Godoy (2016), al afirmar que “los espacios educativos son también contextos de desarrollo afectivo”. (p. 2).

Desde esta óptica, la afectividad resulta ser fundamental para fortalecer la convivencia entre las-los maestros y estudiantes. El vínculo afectivo es la clave para el aprendizaje y el aprendizaje está anclado a los procesos de enseñanza. En este sentido, se establece un dinamismo entre enseñar-afectividad-aprendizaje y convivencia.

Por parte de los docentes, existen por tanto dos percepciones generales que demarcan dos posturas: la primera, que las relaciones están enmarcadas desde el acto educativo, en el que es importante un acercamiento, una vinculación desde el diálogo y la asertividad y la otra postura, en la que las interacciones deben estar direccionadas por la autoridad del maestro. Frente a estas percepciones de las y los maestros, se van configurando unas formas de relacionamiento con elementos propios: relaciones cercanas y asertivas y horizontales y relaciones académicas verticales.

#### **4.2 De las causas que generan acciones de respuesta en las interacciones**

El aula es un sistema en el cual los docentes y estudiantes responden a diferentes acciones externas teniendo en cuenta una parte intrínseca de valores y conductas aprendidas, las normas establecidas en el contexto escolar y las formas en que interactuar los otros agentes en este espacio (alumna(a)-profesor(a)), entre los factores que causan respuesta están:

Ilustración 9. Causas de acciones



Elaboración: Propia

#### 4.2.1 *Los procesos y factores pedagógicos*

González P. y Rojas D. (2004), afirman que “la convivencia sirve de escenario para analizar y comprender en qué medida las prácticas educativas se están dirigiendo o no hacia su ideal: la construcción y apoderamiento de un saber significativo para cada educando” (p. 32). En este sentido, los factores pedagógicos resultan fundamentales dentro de la construcción de la convivencia, que se estructura a partir de las prácticas relacionales.

Los y las estudiantes respaldan desde sus narrativas y percepciones esta afirmación, pues dan un gran valor a las clases nutridas con una buena didáctica, citando como un factor indispensable para el buen desarrollo de estas, como lo expresa el estudiante Juan Camilo “dinamizando siempre la clase. Siempre debe de haber una dinámica”, el no hacer esto puede ocasionar conflictos entre docentes y estudiantes como indica la estudiante Luisa “Por ejemplo si tú tienes un bloque de 2 horas y son 2 horas de teoría, un estudiante va a estar cansado y ahí es cuando va a entrar el profesor como a regañar ¡Hey ponga cuidado!”.

Algo similar sucede cuando se establecen métodos muy monótonos de enseñanza, que se convierten no solo en una desmotivación, sino que son propiciadores de acciones que son vistas como factores de indisciplina por las y los docentes, como lo menciona la estudiante Valentina “pues todo es como tan monótono, siempre hacen lo mismo... sí,

porque si son cosas chéveres pues los del grupo no se van a distraer... pero si las clases son aburridas... uno se entretiene con otras cosas”, este actuar de los estudiantes lleva en muchas ocasiones a llamados de atención de los docentes, que generan conflictos y rupturas en las relaciones entre maestros/as y estudiantes, afectando así la armonía escolar, tal como lo afirma Lanni, (2003) “los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí. (párr.29), es decir, se puede afirmar que la falta de una didáctica dinámica conlleva a una afectación de la convivencia en el aula.

De igual forma, el proceso pedagógico también es visto por parte de los profesores/as como un factor relevante dentro de las interacciones y ellos son conscientes de que una buena didáctica es la clave para el buen funcionamiento de la clase, y, por ende, el inicio de un buen relacionamiento como lo manifiesta el profesor Héctor, quien orienta sociales y filosofía: “La didáctica de clase, la forma de dar la clase, lo que el docente se pueda inventar para poder dar la clase, esto producirá algo muy distinto en los estudiantes, o sea buena asimilación, una buena participación” respecto este tema la docente Diana afirma “la mayoría [de las y los estudiantes] siempre apuntan a la parte dinámica y didáctica”, propiciando este factor condiciones para mantener una buena relación entre los actores/as del acto educativo.

Se entiende, por tanto, que al existir dificultades en la forma como estudiantes y maestros(as) perciben el funcionamiento pedagógico de la clase, el inconformismo en torno a las expectativas por parte de los estudiantes frente a la didáctica y por parte de los profesores(as) con respecto a la atención y respuesta a la clase, generan rupturas en la comunicación y por ende causan quiebres en las relaciones y problemas de convivencia escolar.

#### 4.2.2 La comunicación

La comunicación, es el puente entre dos personas que transmiten un mensaje, que puede ser verbal, no verbal o escrito. En este proceso comunicativo, intervienen muchos elementos, que si se utilizan correctamente se logra entablar una comunicación asertiva.

Dentro del aula, la convivencia en gran parte está subordinada a un buen proceso de comunicación, por lo tanto, se infiere que los conflictos y la agresión, se configuran a partir de una mala comunicación. En este mismo espacio, los procesos comunicativos emanan desde el acto pedagógico; es decir, que la comunicación está concatenada al proceso de enseñanza.

Para las y los estudiantes, los procesos comunicativos no son buenos. Ellos consideran que el común denominador en la forma de comunicación es el tono elevado, el grito y la imposición como lo manifiesta la estudiante Luisa: “Sí profe porque la comunicación se vuelve mínima, se vuelve difícil. A mí me ha pasado que uno va a decirle algo al profesor y le responde con tres piedras en la mano... el estudiante no es escuchado”, la falta de escucha también se vuelve un obstáculo, como lo dice la estudiante Manuela “[el maestro(a)] No escuchan bien, no saben escuchar... No se ponen en los zapatos del otro”. Por otro lado, se encuentra el sentir que la comunicación solo se da estrictamente desde lo académico, para tratar asuntos relacionados con las distintas asignaturas, la evaluación o las actividades desarrolladas dentro del aula, como lo menciona el estudiante Santiago: “No, la comunicación si es muy distante. Es más que todo solo clases. Solo lo que usted tenga que ver en las clases y ya”.

En contraste con lo anterior las y los docentes entrevistados expresan en sus narrativas que el diálogo siempre está presente dentro de sus interacciones con los estudiantes y que la escucha es un componente que hace parte del acto comunicativo, como afirma el profesor John *“primero se debe centrar en el diálogo, entonces de acuerdo a esta metodología que he aplicado con ellos siempre he buscado... el diálogo”*, algo similar relatan los docentes: Katherine Gil: *“Siento también en parte es porque yo los escucho. Ellos se me acercan a decir, profesora porque no hacemos [esto] o me dan sugerencias, ¿sí?, y yo los escucho”*, la profesora Diana *“Yo de siempre como les he dado libertad de decirme si ustedes me dicen las cosas podemos llegar a un acuerdo. Solo un docente, Héctor, coloca la comunicación con los estudiantes como un instrumento netamente en temas del desarrollo de actividades escolares “La comunicación está simplemente basada en decir lo que hay que hacer y ya. En lo académico”*.

Pese a que tres de cuatro docentes entrevistados (un profesor y dos profesoras), resaltan la importancia del diálogo, esto dista mucho de las percepciones de los estudiantes los cuales, en sus intervenciones, tanto en la entrevista como el grupo focal, mencionan casos específicos que se constituyen según ellos, en la excepción a la regla y que son puntos de fuga a las manifestaciones comunicacionales conflictivas; dentro de estos casos, mencionan a los docentes:

“El de español [Docente John] siempre que hay... así como un problema... el habla con nosotros, hablamos y se llega a un punto y ahí, llega el final” (estudiante Sebastián). Este comentario es apoyado por otros estudiantes, como Juan el cual dice que “Por ejemplo, uno está en el salón y paso el problema y el profesor [el de español] lo llama de una manera tan buena que uno no tiene ni porque responderle feo”, Santiago por su parte señala “el de español es muy carismático y sabe llegar a nosotros, los estudiantes... a veces, pero muy pocas veces si se ve la indisciplina, pero entonces él nos dice y tomamos conciencia”.

Otra experiencia positiva a nivel de buena comunicación que resaltaron los estudiantes fue la profesora Katherine, quien orienta cálculo; de ella la estudiante Luisa dice “ella es demasiado noble, ella entiende; por ejemplo, ella le quita a uno el celular y hace anotación pero ella sin embargo lo escucha a uno, ella habla con uno”, la estudiante Valentina señala “Es muy comprensiva, si ella ve que le está pasando algo a uno, ella pregunta, y trata de hacer algo”, la misma alumna afirma que gracias a eso el grupo responde muy bien en su clase “nosotros le trabajamos”. Estos dos casos exitosos ayudan a ver la importancia que a los estudiantes se les brinde la posibilidad expresar sus opiniones y que se sientan valorados para implicarse en el proceso educativo y responder de buena manera a él, como lo afirma Trianes (2000), citado en Musitu et al., 2019. Además por lo que expresan los mismos educandos mejora la convivencia en el salón, ya que estos puentes de comunicación que se establecen permiten la solución rápida y dialogada de los conflictos que se presentan en el aula, además de disminuir los casos de indisciplina pues es suficiente con una mirada o una palabra dicha de buena manera para encausar atención de los estudiantes hacia la clase, lo cual se infiere de los comentarios

ya citados como “a veces, pero muy pocas veces si se ve la indisciplina, pero entonces él nos dice y tomamos conciencia” (estudiante Santiago).

De igual forma, es importante resaltar el alto impacto que tiene el proceso evaluativo dentro del acto comunicativo, afectando el relacionamiento entre maestros(as) y estudiantes, como lo relata el profesor Héctor “Cuando hay que entregar notas se corta un poquito la comunicación y la relación con ellos”, en ocasiones porque los estudiantes asocian la calificación con su relación con el docente, como lo manifiesta el mismo docente Héctor “Muchas veces, los estudiantes... creen que cuando el docente está calificando y le califica mal o manda una nota, o da un informe, pues es algo personal”; pero también hay experiencias exitosas frente a desavenencias por motivos de las calificaciones, donde los docentes se muestran abiertos al diálogo con sus estudiantes sobre las calificaciones dadas y hasta llegan a cambiarlas si se cometieron errores, como una situación con la profesora de matemáticas que narra el estudiante Juan “[una compañera] y yo teníamos lo mismo y a ella le puso 5 y en mi cuaderno apareció un 4, entonces yo fui y le dije... y ella se puso a mirar y me cambio la nota”.

También otros docentes han optado por estrategias de concienciación donde antes de entregar los reportes académicos, reúnen al o los estudiantes que están perdiendo y hablan con ellos y hasta buscan soluciones a estos inconvenientes académicos como lo comenta el profesor John de Castellano “les mostré las notas, y les dije esto está sucediendo, ¿Qué pasó con esta nota? ¿Por qué? Y ellos iban entrando en conciencia, sin imponerles que debían hacerlo, ellos entraron en esa sintonía de ser conscientes de sus debilidades”, haciendo con estas acciones que la calificación más que un momento de poder autoritario del docente, sea un espacio de reflexión, como lo confirma el estudiante Camilo “entonces sí está ese profesor que se preocupa por el estudiante y le dice “ve, tenés que trabajar, mirá tus notas”, esta formas de abordar el proceso evaluativo por lo expresado por los docentes y estudiantes conllevan a un mejor entendimiento y relacionamiento.

#### 4.2.3 El manejo de la autoridad

La autoridad en el colegio tiene dos connotaciones: la autoridad militar, que no es cuestionada y que es impuesta y regida por un orden estricto y establecido desde la institucionalidad. Los estudiantes no tienen problema con aceptar esta autoridad y lo hacen voluntariamente así expresa la estudiante Valentina “Pues a mí me parece que está bien por parte de los militares, no por parte de los profesores... Pues eso es algo que... [al meternos a un colegio militar sabemos a qué nos sometemos”. El concepto de sometimiento da un sentido de subordinación y acatamiento de la norma, sin cuestionamientos. En este sentido, los estudiantes aceptan sin reparo las prácticas propias de la estructura militar del colegio.

Esta declaración del estudiante permite ver como se ha permeado el pensamiento militar, siendo aceptadas prácticas relacionales rigurosas y basadas en un régimen vertical de autoridad, siempre y cuando quien la ejerza debe ser un militar, de lo contrario no es aceptada. Además, se puede afirmar que si un docente académico hace uso de este trato rudo es tomado como algo negativo y se convierte en una causa de conflicto, como se deduce de lo manifestado por la estudiante Luisa. “Entonces yo le dije: usted le habla súper mal a uno, lo grita y todas esas cosas y quiere que uno tenga buena actitud”, la misma estudiante sostiene que esa actitud en un profesor de la parte académica incentiva la indisciplina “si se habla fuerte, se mira feo... el estudiante como que se pega de eso y empieza a molestar más, a hacer enojar al profesor”, entonces estas conductas agresivas tienden a generar respuestas contrarias a las que pretenden alcanzar los maestros (as) cuando las usan.

Pese a esto, algunos docentes académicos intentan reproducir el trato rudo propio de las prácticas militares, utilizando el grito como una herramienta para ejercer control y autoridad en el salón como indica el profesor Salgado, quien orienta la asignatura de química: “Entonces yo tuve que hacerles entender que la docencia... lo lleva a uno a usar un tono de voz muy alto... en ocasiones uno necesita subir la voz por encima de la algarabía que ellos hacen”, por el contrario hay maestros(as) que reconocen que la imposición no es un camino efectivo para mantener la disciplina y termina generando más

conflictos, como menciona el profesor Héctor “Entonces llegar a imponer y digo imponer porque es una regla del salón... eso trajo muchas consecuencias en la relación al inicio de año, por ejemplo, con química, con biología, que tuvieron grandes “encontrones” entre estudiantes y docentes”.

Lo anterior permite ver que la búsqueda de imponer disciplina y autoridad por medio de gritos genera molestia y respuestas agresivas de parte de los estudiantes y que la autoridad legitimada históricamente del maestro(a), es cuestionada y retada constantemente por las y los estudiantes; de esto se puede interpretar que, aunque el docente es investido de autoridad por parte de la institución, su aceptación tiene que ser ganada desde el ejercicio mismo de sus funciones y acciones. Es decir, que su autoridad, no es de carácter legal o racional (Cataño, 2004), como sí es el caso de los instructores militares, sino, que es una autoridad histórica, en proceso de deslegitimación que será legitimada, sólo desde el carácter carismático del docente.

No obstante, el docente, al no desarrollar esta autoridad carismática que parte de su experticia tanto en el ámbito disciplinar de su saber, como el pedagógico, impone o demanda esa autoridad desde la institucionalidad, desde el statu quo que es estipulado dentro del colegio. Por consiguiente, cuando la autoridad se exige, pero no se gana desde una relación recíproca donde ambos actores establecen vínculos enmarcados no solo en el respeto sino en una afectividad que genera compromiso entre las partes, existen acciones de sometimiento, reglas impuestas y un poder desplegado y sustentado en la normatividad, la calificación y la sanción.

Es así como la organización espacial del aula, la metodología y la comunicación se establecen atendiendo a una jerarquía en la que se expresa de manera implícita la superioridad del maestro. De igual forma, la autoridad demanda una disciplina dentro de la clase, una manera de comportarse, un silencio requerido y un orden establecido. Por tanto, al no existir una disciplina emanada de una autoridad ganada sino exigida, esta se reclama a través de tonos elevados de voz que muchas veces llega a los gritos, gestos o acciones de represión o sanción y tensión dentro del aula, como lo expone la estudiante

Valentina “a veces llegan gritando [los profesores], de mal genio, uy pero horrible, horrible”, dando lugar a recriminaciones y respuestas muchas veces fuertes de los estudiantes como lo cuenta la estudiante Luisa “entonces yo le dije: usted le habla súper mal a uno, lo grita y todas esas cosas y quiere que uno tenga buena actitud”.

Sin embargo, los docentes defienden su postura, argumentando que su rol está enmarcado en una autoridad que debe ser acatada, como lo sostiene el profesor Juan: “en ocasiones es necesario decirle al estudiante que son reglas de la clase y que hay que simplemente hay que seguirlas... pues... desde un principio se pusieron las reglas y el estudiante acordó ceñirse a ellas.” Aun así, hay puntos de encuentros, donde la autoridad es consensuada, donde el diálogo es el interlocutor mediante el cual se establecen acuerdos y las relaciones se tornan más amistosas, como lo narra la estudiante Luisa frente al caso de la profesora Katherine “Ósea, ella es comprensiva, ella entiende y se aplica su autoridad, pero con ella usted no ve una falta de respeto, no ve que le grita a uno, usted no ve que lo trate mal, que diga, qué pereza uno”, este ejemplo se enmarca en lo que Weber (2003) denomina autoridad de carácter carismático, es decir suscitada por la capacidad de actuar de forma que otras personas, en este caso los estudiantes, lo ven como algo ejemplar.

Estas experiencias a su vez comprueban las afirmaciones de Musitu et al. (2019) al decir que la legitimación de la autoridad “no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo”. (p. 129). Es así que los estudiantes refieren un rechazo por la mayoría de los docentes, pero aceptan beneplácitamente a unos pocos, que resultan ser experiencias positivas frente a la construcción de la sana convivencia.

La autoridad como se mencionó anteriormente, puede ser ganada o impuesta por el docente. Esto depende de la forma como este se relacione con sus estudiantes y logren consensos en cuanto a las dinámicas de la clase y las relaciones personales. Por tanto, la autoridad puede ser un eje fundamental dentro de las prácticas relacionales entre maestros (as) y estudiantes, en el cual se articulen acciones y procesos comunicativos

asertivos y se logran espacios de participación, es decir, que logren mantener la disciplina y hacer cumplir las normas.

#### 4.2.3.1 La disciplina

La disciplina es un factor determinante para lograr la convivencia escolar (González P. y Rojas D., 2004) y en esta dinámica, el aprendizaje y la convivencia se condicionan mutuamente (Lanni, 2003). Por consiguiente, la disciplina es la respuesta del estudiante frente a la presencia y acción pedagógica y personal de los maestros (as). Una clase puede ser propiciadora de ambientes agradables donde las y los estudiantes mantengan un buen comportamiento y una participación activa como lo asegura el docente Héctor: “la forma de dar la clase, lo que el docente se pueda inventar para poder dar la clase, esto producirá algo muy distinto en los estudiantes, o sea buena asimilación, una buena participación”. Pero si esta se convierte en algo poco agradable y desmotivador, genera desatención, distracción como lo narra la estudiante Valentina: “todo es como tan monótono, siempre hacen lo mismo... porque si son cosas chéveres pues los del grupo no se van a distraer, pero si las clases son aburridas, como ahí por hacerlas, uno se entretiene con otras cosas”, suscitando indisciplina y a su vez confrontación entre los maestros (as) y estudiantes. El docente, al tratar de establecer el orden, puede hacer uso del autoritarismo que exacerbará más al estudiantado, como lo afirma la estudiante Luisa: “si se habla fuerte, se mira feo... el estudiante como que se pega de eso y empieza a molestar más, a hacer enojar al profesor”, esto deja ver que para un manejo de la disciplina en el aula son factores fundamentales la estructuración de clases atractivas para los estudiantes y abrir espacios de diálogo evitando buscar imponer con gritos el orden pues solo se genera un efecto contrario.

#### 4.2.3.2 El manejo de la norma

La norma, es el mecanismo de regulación de la disciplina y la convivencia dentro del colegio, a través del manual de convivencia. La norma debe cumplirse y para esto, el instrumento de sanción es el anecdotario, que se constituye en la principal herramienta de control para los maestros (as).

Dentro del funcionamiento de la clase, los profesores (as) exigen el cumplimiento del manual de convivencia. Sin embargo, estas, no se formalizan desde un acuerdo, de manera consensuada, sino que en la mayoría de ocasiones son impuestas y exigidas como un “porque sí” como lo afirma el maestro Juan “en ocasiones es necesario decirle al estudiante que son reglas de la clase y que hay que simplemente hay que seguirlas y pues que si desde un principio se pusieron las reglas y el estudiante acordó ceñirse a ellas”.

Por otro lado, se observa una dualidad en la exigencia de su cumplimiento, porque la subjetividad del maestro (a), hace que se cumplan con rigor algunos aspectos en ciertos casos “entonces llegar a imponer y digo imponer porque es una regla del salón” (Profesor Héctor), pero otros sean pasados por alto como lo indica la estudiante Luisa “Entonces... dos o tres estudiantes no dejan dar clases, molestan, son groseros con el profesor, con ellos nada pasa... con las personas que son cumplidas, pasa como alguna vez una cosa y ahí sí”.

Sin embargo, hay experiencias positivas en el manejo de las normas, donde estas se trabajan desde el diálogo y donde la anotación en el observador es un recurso al que pocas veces es necesario apelar, porque el estudiante logra una reflexión frente a su comportamiento, como lo manifiesta el profesor John “con el diálogo, entonces de acuerdo a esta metodología, que he aplicado con ellos siempre he buscado en el diálogo la oportunidad que ellos reflexionen sobre sus actos”, deconstruyendo el pensamiento de que a una falta inmediatamente se debe aplicar una acción punitiva, buscando una transformación real haciendo que el estudiante analice su actuar y procure cambiarlo.

#### 4.3. De las manifestaciones que subyacen de las interacciones y estructuran las formas de relacionamiento

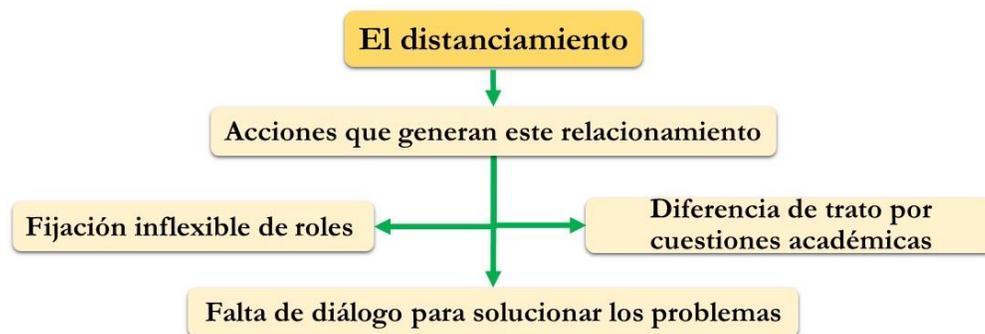


*Ilustración 10. Formas de relacionamiento*  
Elaboración: Propia

De las respuestas a las diferentes acciones de las personas inmersas en el acto educativo se configuran distintos esquemas de correspondencia frente a estas, que se constituyen en constantes al momento de interactuar en el aula, los cuales generan una predisposición del actuar, estructuran roles y van construyendo posibilidades de relacionamiento amistoso, conflictivo o de distanciamiento.

#### 4.3.1 El distanciamiento

*Ilustración 11. Causas del distanciamiento entre docentes y estudiantes*



Fuente: Elaboración propia

Los distanciamientos se entienden como una acción que conlleva un alejamiento entre los protagonistas inmersos en el salón de clases, que se da por razones que se pueden recoger en tres categorías: la fijación inflexible de roles donde se observan como dos entes completamente separados como lo manifiestan los estudiantes: “porque los profesores nunca nos demuestran nada, es el profesor y ya” (la estudiante Valentina), “mi ideal [es]... que no hubiera como esa distancia entre ellos y nosotros, que pudiera haber más comunicación, que fuera como más un ambiente amigable” (el estudiante Santiago), en esto se puede ver claramente que aún se crea una separación de roles y de poderes en el aula que en muchas ocasiones crean disruptivas que impiden la creación de puentes de comunicación convirtiéndose en obstáculos para una buena relación docente-estudiante.

Esta separación rígida de los roles impide en algunas ocasiones que los docentes brinden espacios de una relación más cercana con sus alumnos, estableciendo prejuicios que esto afectará su proceso de enseñanza, como lo manifiesta el profesor Héctor “los

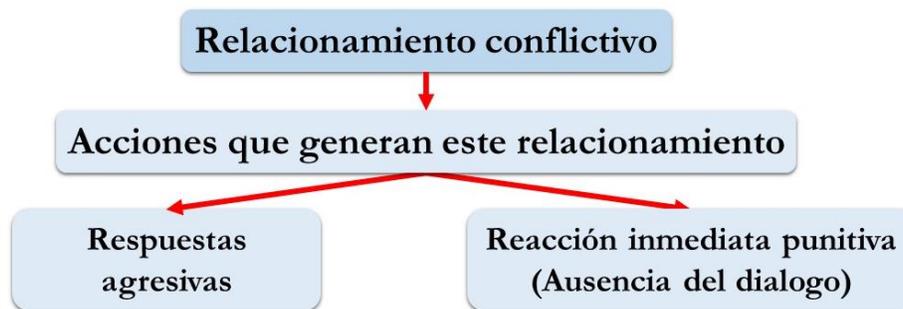
estudiantes no están preparados para manejar esos vínculos y en otras ocasiones los profesores tampoco están preparados. ¿Entonces eso a que lleva? A que no haya respeto... disciplina, a que no haya normatividad o cumplimiento de las normas” en otra oportunidad él también menciona “Ósea el rol del docente está marcado... por acompañamiento, por autoridad, por conocimiento, para eso está el docente ahí, para guiar. Entonces, cuando ya se crean los vínculos, empiezan las dificultades porque se olvida el rol”.

Esta ruptura no solo se aprecia en los roles docente-estudiante, sino también en los pares estudiante-estudiante, esto enmarca la segunda categoría, por cuestiones académicas, en esta las y los estudiantes se sienten clasificados por su rendimiento escolar y así mismos se genera un trato diferente entre ellos (as) como se aprecia en los siguientes apartes de una entrevista a la estudiante Valentina: -“Investigador(a): ¿cuáles son los alumnos que caen bien?- Valentina: -Los que tiene fama de juiciosos; Investigador(a): ¿y los que no son juiciosos como son tratados? Valentina: como del montón”; respecto al mismo tema el estudiante Juan Manuel dice: “hay estudiantes que... por llevarle al profesor, como por estar bien con él hacen cosas... los profesores dicen si usted me trabaja le va a ir bien conmigo, sino, no, pues claro a los que trabajan le dan oportunidad”.

La tercera categoría hallada de alejamiento se centra en la imposibilidad del profesor de establecer medidas dialogadas para solucionar inconvenientes que se presentan en el salón de clase, como manifiestan el estudiante Sebastián al contar que algunos profesores no son capaces de resolver los conflictos que se presentan en el aula, sino que buscan a una figura de mayor rango para intervenir. De igual forma la estudiante Luisa frente a los conflictos señala que los docentes responden de mala manera.

*Ilustración 12. Relacionamiento conflictivo*

4.3.2 Relacionamiento conflictivo



Fuente: Elaboración propia

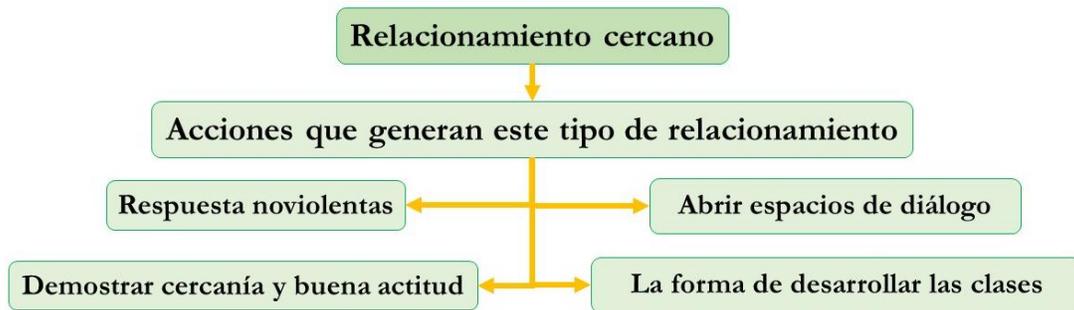
Para el presente caso se concibe como aquella forma de interactuar que genera tensión, incomodidad y que termina en reacciones violentas. Durante el ejercicio investigativo se pudieron encontrar las siguientes causas del relacionamiento conflictivo: (a) actitudes agresivas al momento de responder a las situaciones que tienen lugar en el aula, como lo expresa el estudiante Santiago “Los estudiantes son muy altaneros... nosotros también creemos que siempre tenemos la razón...Y no se entra como con bases como para uno pelear. Uno pelea como para llamarle la atención al docente”, las y los estudiantes manifiestan que este es un hábito poco conciliador que también se ve en las y los docentes, como lo relata el estudiante Sebastián “si, hay docentes que siguen y siguen la pelea. Hay otros que claramente lo dejan así, bueno listo. Y no pelean más, pero hay otros que, si también siguen la pelea”, estas posturas de docentes y estudiantes cierra las posibilidades a soluciones noviolentas, dejando solo en juego reacciones que terminan abriendo una brecha más grande entre estos dos actores.

(b) Otro factor es la ausencia de diálogo como medio para afrontar desavenencias propias en un ambiente de convivencia diario como lo es el salón de clase como lo expresa el estudiante Santiago “ya siempre al final de todo... haciendo una anotación en el libro y ya, pero no hay un diálogo”, se toma como medida principal el castigo, en este caso reportarlo como cuenta el estudiante Esteban “Por ejemplo, se pierde una cartuchera o algo que él puede decir que aparezca, no, él va y llama a mi mayor, a mi primero o al

coordinador”, no se da el espacio para charlar, escuchar y llegar a acuerdo de acciones restaurativas que permitan reflexionar sobre el error cometido y buscar estrategias para que no se repita.

#### 4.3.3. Relacionamiento cercano

*Ilustración 13. Relacionamiento Cercano*



Fuente: Elaboración propia

Dentro de este marco de formas de interactuar dadas en la convivencia diaria en un espacio específico, que para este caso es el aula, se presentan también respuestas que favorecen la construcción de soluciones benéficas para las y los estudiantes y maestros (as), generando puentes de comunicación asertivas, disminuyendo la posibilidad de respuestas agresivas y abriendo brechas para el abordaje pacífico a los inconvenientes que se presenten. A estas formas se le denominará relacionamiento cercano y para que este se dé, juega un papel importante dentro los aspectos encontrados, el tono de respuesta y la forma en que se dirige al interlocutor como lo manifiesta el estudiante: “por ejemplo, uno está en el salón... paso el problema y el profesor lo llama de una manera tan buena que uno no tiene ni porque responderle feo” (estudiante Juan).

En esta misma dirección está el abrir espacios de diálogo constante que sirven como una estrategia de resolución de conflictos de forma asertiva, rompiendo esa visión vertical de autoridad, propiciando la participación de todos(as), como lo manifiesta la docente de matemáticas Katherine “le doy el espacio al estudiante de que manifieste cuando tiene una inconformidad... entonces siempre que de pronto no están de acuerdo con algo, ellos me lo hacen saber; entonces podemos llegar como a un consenso” o como también

menciona el estudiante “el de español siempre que hay... como un problema... si hay un inconveniente en el salón, el habla con nosotros, hablamos y se llega a un punto y ahí llega el final”. De lo anterior se puede ver una deconstrucción y puntos de fuga a la interacción rigurosa militar enmarcado en un trato áspero y en varias ocasiones violento, constituyéndose en emergencias que sirven de referentes y posibles caminos a seguir para propiciar una cultura no violenta, pues como afirma Martínez (2012) “está negándose a deshumanizar al otro o a la otra” (p. 7), al no dejarlo solamente en un rótulo sea docente o sea estudiante, abriendo un sendero de comunicación bidireccional que trascienda esa etiqueta, creando puentes que permitan un buen entendimiento y con ello una mejor convivencia.

Otras de las acciones que propician este vínculo es demostrar cercanía, y una buena actitud al relacionarse como expresa el Profesor Jairo: “debemos estar muy de la mano, muy cercanos a ellos” o el estudiante Santiago “Con el de español, él siempre llega con su buen humor, su carisma, su felicidad y eso lo anima a uno”. Así mismo, otra forma de generar el relacionamiento entre estudiantes y docentes es la forma en que estos últimos desarrollan las clases, como lo expresan tanto las y los educadores como las y los educandos: el Profesor Héctor menciona “La didáctica de clase... lo que el docente se pueda inventar para poder dar la clase, esto producirá algo muy distinto en los estudiantes, o sea buena asimilación, una buena participación, etc.”, evitando de esta forma que el estudiante pierda el interés y realice tareas ajenas a la clase y que estas sean interpretados por el docente como indisciplina y entre en conflicto con la alumna o alumno.

Todos estos ingredientes como los son: abrir las posibilidades de diálogo cuando se presente algún problema, un buen tono al dirigirse al otro, una clase bien estructurada didácticamente y mostrarse cercano a los estudiantes, llana el terreno para un relacionamiento respetuoso, donde las otras personas no se deben subordinar a la lógica del otro, sino que se establece la comunicación para identificar necesidades de ese “otro”, da espacio a la autocrítica, aportando positivamente al establecimiento de mejores formas de relacionarse.

## Capítulo 5: Conclusiones.

### 5. 1 La convivencia escolar: aciertos y desaciertos en el marco de las interacciones entre maestros y estudiantes.

Las interacciones entre maestros/as y estudiantes son el punto de partida para el establecimiento de la convivencia escolar. Sin embargo, estas prácticas relacionales presentan múltiples formas de expresiones que ponen en evidencia aciertos y desaciertos frente a la convivencia en la institución y abre un camino para establecer mecanismos o acciones que favorezcan un acercamiento entre los actores/as más importantes del sistema educativo: estudiantes y docentes.

Entendiendo que la convivencia escolar es “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica, haciendo eco en las relaciones entre las personas que integran la comunidad educativa”, (Cortés, 2016, párr. 1), es importante que al interior de la institución se identifiquen esas prácticas cercanas al estudiante, que establecen una forma exitosa de relacionamiento que se puede replicar en aras de estructurar una cultura pacífica dentro de los espacios escolares como el aula.

Lo primero que hay que destacar son las prácticas positivas que resultan ser **emergencias** a las acciones autoritarias, cohesivas o desconectadas de los – las estudiantes, por parte de los docentes. Estas prácticas, como las de los/as docentes de español y matemáticas, proponen formas vinculantes de relacionamiento, en las que la comunicación sentada en el diálogo, son la base para establecer acercamientos y puentes entre los-las profesores-as y los-las estudiantes. La comunicación de estos docentes, se enmarca en el respeto por la diferencia de ideas y expresiones, en tonos adecuados de dirigirse hacia el estudiante y en una escucha activa que genera un clima escolar adecuado y propicio para establecer una cultura de paz, consolidando una sana convivencia.

Uno de los grandes retos frente a los relacionamientos es la manera de abordar los conflictos. Es necesario, establecer una ruta de gestión, por parte de la mayoría de los –las docentes, en las que predomine el respeto y se fundamente en una comunicación asertiva que genere espacios de diálogo, escucha, negociación y establecimiento de acuerdos

consensuados para que tanto docentes como estudiantes logren interactuar en una dinámica de respeto por el otro/a, por sus criterios y formas de pensar, aun cuando estas no se consideren correctas o acertadas.

Dentro de las causas más notorias y vinculantes a la generación de conflictos están, la deficiencia en los procesos de comunicación, las metodologías en el acto educativo, la evaluación y el rol predominantemente autoritario de las y los docentes, que exige el cumplimiento de la norma, como un deber ser, propio del status quo de su quehacer instructivo. Si bien es cierto que los estudiantes desarrollan comportamientos que están anclados a las formas culturales propias del contexto familiar y social, en las que la norma es cuestionada y desafiada, la imposición de estas resulta ser un detonante para que se produzca el conflicto; por consiguiente, es importante que se establezcan consensos para fijar más que normas, acuerdos de convivencia entre los docentes y estudiantes, apuntando a iniciar un clima escolar constituido y organizado por ambas partes, en los que exista puntos de encuentro y mediación.

La clase, es el espacio clave de relacionamiento e interacción entre docentes y estudiantes y precisa momentos y situaciones en los que entran en juego las expresiones de poder y autoridad. El proceso de enseñanza, por tanto, se percibe como el factor determinante para establecer vínculos o rupturas en la relación docente-estudiante, propiciando conflictos o por el contrario, aceptación entre las partes. En este sentido, la clase debe generarse desde una didáctica enriquecida de recursos y metodologías y la evaluación, debe constituirse más que en un acto calificativo, en espacios de reflexión en el que tanto el/la maestro-a como los-las estudiantes asuman una postura autocrítica, dinámica y propositiva. La clase, por tanto, debe superar las prácticas tradicionales revestidas de una jerarquía vertical, por una forma de relación horizontal.

En consecuencia, la tarea futura será establecer una coherencia entre el discurso pedagógico expresado en el modelo pedagógico institucional y la práctica pedagógica, entendiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje está vinculado estrechamente con la convivencia escolar. Es decir, es imperativo estudiar cómo trascender de un modelo

meramente cognitivo, a un modelo más humanista, enfocado en la persona. Aun cuando este modelo humanista se presenta como institucional, en la práctica, se evidencia la necesidad reestructurarse para que se logre consolidar experiencias dialogantes propias de una cultura de paz.

Por otro lado, cabe resaltar la importancia de la formación en la cátedra de la paz de manera transversal en la que se propongan e interioricen por parte de la comunidad educativa mecanismos de acción frente al abordaje de los conflictos y su resolución, evitando el escalonamiento de estos.

## **5.2. La noviolencia como un avance incipiente desde las experiencias positivas de relacionamiento**

La noviolencia como cultura emergente resalta el acercamiento a experiencias y movimientos pacifistas que lograron un impacto en la sociedad y en una reflexión profunda, crítica y analítica de la cultura patriarcal y la deconstrucción de imaginarios atávicos que la sustentan, para lograr cambios significativos en la realidad de la sociedad actual.

Por tanto, dentro de las experiencias de relacionamiento que se vislumbran, pequeños avances en expresiones propias de la noviolencia, que empiezan a dar forma a la cultura de paz en la institución. Por consiguiente, es necesario formular nuevas propuestas hacia la deconstrucción de estos roles autoritarios y la construcción de una nueva perspectiva de relacionamiento enmarcado en la convivencia y la paz.

Estas nuevas formas de relacionamiento, emergen desde la periferia, representados en docentes con poca trayectoria en la institución, pero con el deseo vehemente de transformar la realidad educativa, hacia procesos de enseñanza humanizadores, vinculantes y cercanos. En este sentido, deconstruir los imaginarios atávicos del docente como dominador/a y el estudiante como dominado, y de igual forma, es una labor urgente; pues pese a que en el discurso se concibe como una práctica superada por nuevas pedagogías, en la praxis, aún existen vestigios que se encarnan en el rol del docente, exacerbando los conflictos dentro del aula, como espacio propio de interacción.

De igual forma, otro trabajo que debe ser orientado dentro de la institución, se encamina hacia las interacciones y percepciones de los estudiantes, que se han constituido en una problemática de orden disciplinario y convivencial, que necesita ser reenfocada desde una resistencia no violenta donde se promueva el respeto por sus derechos, pero desde intervenciones respetuosas, que logren persuadir y convencer al maestro/a y no vencerlo y viceversa, donde el docente persuade desde el buen trato y alteridad al estudiante, originando un diálogo constructivo entre las partes. Por consiguiente, se busca generar conciencia social en el contexto educativo, de una cultura no violenta que sea evidente y vivencial dentro de la escuela y sea replicable en la sociedad, buscando construir un proyecto social diferente, más justo e incluyente, que tenga como base el reconocimiento y la transformación de las formas culturales que legitiman la violencia en cualquiera de sus expresiones.

Desde la óptica de la no violencia, educar para la paz implica transformar el acto educativo vertical, en un proceso horizontal, en el que existan puntos de encuentro, espacios para asentir y disentir, en donde la alteridad tenga presencia en cada uno de los momentos de interacción. Por consiguiente, una educación para la paz dentro de la institución, debe trascender el sentido mismo de la ausencia del conflicto, y avanzar a escenarios donde se coexista con este, aprendiendo a gestionarlo y solucionarlo. Desde la óptica educar para la paz implica dar la voz a cada uno de los sujetos del acto educativo, fortalecer la comunicación, vivir una paz activa en el contexto educativo, en el que, desde los más pequeños hasta los grados superiores, logren articular procesos de resolución de conflictos a pequeña escala y propongan acciones creativas para su gestión y aplicabilidad en todos los escenarios tanto institucionales como sociales.

### **5.3. Educar desde la afectividad, un aporte significativo hacia la convivencia**

Por último, es notable dentro de la investigación, las posturas de los docentes y los-las estudiantes frente al vínculo afectivo. Por un lado, los docentes, son renuentes a establecer vínculos afectivos, sustentados en la idea de que estos desvirtúan su rol como figura de autoridad. Por otro lado, los-las estudiantes, en el discurso argumentan que es

innecesario establecer estos vínculos y fortalecen la idea de que el rol de maestro/a se ocupe solo del acto educativo, es decir, desde la academia.

Sin embargo, estas concepciones de las y los estudiantes se han configurado a partir de dos elementos: de las experiencias negativas de relacionamiento, en las que los procesos de enseñanza y evaluación han decantado en situaciones conflictivas, generando rupturas y distanciamientos con sus docentes; y también es posible pensar, que desde el pensamiento militar, en las que las expresiones de afectividad son símbolos de lo femenino. Aun así, en las narrativas, ellos dan cuenta de su avidez porque se den relaciones en términos más amistosos. No obstante, tanto docentes como estudiantes, manifiestan un rechazo por reconocer un rol docente denominado “amigo”.

En este sentido, sería interesante abordar nuevas propuestas investigativas que indaguen sobre la transformación del rol docente como amigo, escudriñando las cargas de sentidos y significados que este término agrupa en los colectivos docentes y sus implicaciones pedagógicas, relacionales y personales.

Del mismo modo, sería enriquecedor formular interrogantes, que profundicen respecto al impacto de la afectividad del docente dentro de las aulas de clase y frente a la afectividad como coadyuvante de un clima cálido en el contexto educativo, que propicie espacios de armonía entre docentes y estudiantes y su incidencia en el proceso de aprendizaje del educando.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A., y del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13(1), 9-20. Recuperado de [https://www.academia.edu/17373299/Introducci%C3%B3n\\_Culturas\\_desarrollo\\_humano\\_y\\_escuela.\\_Hacia\\_el\\_dise%C3%B1o\\_cultural\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/17373299/Introducci%C3%B3n_Culturas_desarrollo_humano_y_escuela._Hacia_el_dise%C3%B1o_cultural_de_la_educaci%C3%B3n)
- Amador, J. (2017). Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas. *En Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas* (1ª ed., pp. 11-23). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/LorenaRachath/cultura-saber-y-poder-en-colombia-dialogos-entre-estudios-culturales-y-pedagogias-criticas>
- Araujo Contreras, Viridiana. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación la ansiedad escolar y autoevaluación. México. Universidad Autónoma.
- Arias, D. (03 de febrero de 2013). Matoneo contra los profesores. *La crónica del Quindío*. Recuperado de [http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-matoneo\\_contra\\_los\\_profesores-seccion-la\\_general-nota-57340](http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-matoneo_contra_los_profesores-seccion-la_general-nota-57340)
- Arias, H., Ascorra, P., y Graff, C. (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135. Recuperado de [http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra\\_Arias\\_Graff\\_Escuela\\_ContencionSocialAfectiva.pdf](http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_Escuela_ContencionSocialAfectiva.pdf)
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Ediciones Pasillo 2011.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta MOEBIO*, 59 (1), 221-234. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391>
- Arrieta, D., Díaz, M., Flórez, Z y Sierra, N. (2017). *Estrategia didáctica para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes en la institución educativa Policarpa*

- Salavarieta* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/10106>
- Ballesteros, G. (s.f.) Guía metodológica Análisis de narrativas. Recuperado de <https://201921.aulasuniminuto.edu.co/mod/url/view.php?id=6075&redirect=1>
- Banz C. (2008). *Convivencia Escolar*. Recuperado de [http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/669/201103041353340.Valoras\\_UC\\_Convivencia\\_Escolar.pdf?sequence=1](http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/669/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf?sequence=1)
- Barrientos, O. (2014). *Impacto del clima escolar en la calidad educativa*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1340.pdf>
- Barthey, S. (1982). *Principios de percepción*. México D. F: Trillas
- Benavidez, Y. y Guerrero, R. (2013). Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/578>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). Métodos cuantitativos y cualitativos. En Bonilla, E., y Rodríguez, P. (Eds.), *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, (pp. 77-190). Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.
- Bonilla-Castro E., y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Popular.
- Buitrago, M.S. (2018). *Factores que afectan la convivencia escolar en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2270/1/APROBADO%20MAR%C3%8DA%20SOLEDAD%20BUITRAGO%20ROJAS.pdf>

- Cabrera, C. y García, D. (2013). *Concepciones de conflicto, de los estudiantes de la Institución Educativa Luís Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3388/3036986132C117.pdf?sequence=1>
- Cabrero, B. G. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), 1-14. Recuperado de [http://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1552/art71\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1552/art71_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cajiao, F. (1994). Poder y justicia en la escuela colombiana. Cali: Fundación FES.
- Campoverde, B.Y. y Godoy, M.E. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje “Casos: Argentina, Colombia y Ecuador”. *Sophia*, 12(2), 217-231. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la ciencia*, 9, 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420558.pdf>
- Castilla, C. A. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8 (1), 9-22- Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/08101/549>
- Cataño, G. (2004). Max Weber y la educación. *Espacio abierto*, 13(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/122/12213303/>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 15 (1), 47-58. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res15.2003.03>
- Colombia. Congreso de la República. Ley 115: Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 (8, febrero 1994).

- Conejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15 (1), 11-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256196>
- Cortés, Diego. (2016). *Convivencia escolar*. Colombia aprende. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/91787>
- Escudero, J., y Moreno, J. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1976). "Politics: the study of discourse". *Ideology and Consciousness*, 3: 7-26.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Funes L. S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3 (1), 91-106. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466>
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A., y Giraldo G. (2016). La violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (28), 116-125. Recuperado de <http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/81-166-2-PB.pdf>
- Gallego, R. (1989). *Evaluación pedagógica y formación académica*. Bogotá: Presencia.

- García, B. y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/277231982\\_Los\\_maestros\\_ante\\_la\\_violencia\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/277231982_Los_maestros_ante_la_violencia_escolar)
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 85-124. Recuperado de  
[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf)
- García, R. (2006). *Innovación Cultura y poder en las instituciones educativas*. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=7VVCkxm5-uQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- García, L. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M., y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de psicología*, 11(3), 247-256. Recuperado de  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000300001&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000300001&script=sci_abstract&tlng=es)
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombros*. Buenos Aires: Paidós
- Gómez, I. y Ríos, P. (2013). *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71397573.pdf>
- González, M.A. (2014). *Imaginarios instituidos de las violencias escolares* (Tesis de Maestría). Recuperado de  
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2007/Rocha\\_Luis\\_Albeiro\\_2014.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2007/Rocha_Luis_Albeiro_2014.pdf?sequence=1)
- González, M. (2014). *Tras los imaginarios sociales del conflicto escolar: una mirada comprensiva de la realidad social de la escuela* (Tesis de Maestría). Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/956/TO-18726.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12862>

González, P y Rojas, D. (2004). *Convivencia escolar y conflicto en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media* (Tesis) Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134943/Paola%20Gonzalez%20Gallagos.pdf>

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073>

Grossberg, L. (2010). *Estudios culturales, teoría, política y práctica*. Valencia: Letra Capital.

Guerrero, P. Arias. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Recuperado de: [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=abya_yala)

Heider, F. (1958). *La psicología de las relaciones interpersonales*. España: McGraw Hill.

Hernández M., y Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill

Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420558.pdf>

- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Recuperado de:  
<http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf>
- Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5 (1), 39-72.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Kenway, J. (1991). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En Ball, S. (Comp.), *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. (pp. 169-207). España: Ediciones Morata
- Lanni, Norberto. 2003. *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*.  
Recuperado de  
<https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Losada, J. (2011). Los estudios poscoloniales y su agenciamiento en el pensamiento crítico latinoamericano. *Criterios*, 4 (1), 251-287. Recuperado de  
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/viewFile/1952/1695>
- Maiorana, S. (2010). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria*. Recuperado de <http://www.chubut.edu>.  
[Ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571\\_Maiorana.pdf](Ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf)
- Macherey, Pierre (2011). *La parole universitaire*. Paris: La fabrique éditions.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

- Martínez, C. (2012). *De nuevo la vida El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Mejía, R. (2011). *Educación y pedagogías desde el sur*. Recuperado de [https://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa\\_especial/analisis/667.pdf](https://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf)
- Mendoza, I. (12 de septiembre de 1994). En las aulas, la otra violencia. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202695>
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. Ley 1620 del 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733 (15 de marzo de 2013).
- Moran Oviedo, Porfirio. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. No. 211. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Motta, L. (2016). *Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva [Huila] (Tesis de Maestría)*. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1432/MottaPolo2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, L. (2012). *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza* (Tesis para maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8928/1/04868196.2012.pdf>
- Muñoz G. D. La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando*, 8(1), 57-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5909328.pdf>

- Musitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2019). La escuela como contexto socializador. *Mesas Redonda*, 1, 319-338.  
[https://www.researchgate.net/publication/265496395\\_La\\_escuela\\_como\\_contexto\\_socializador](https://www.researchgate.net/publication/265496395_La_escuela_como_contexto_socializador)
- Oliveira, M., Rodríguez, A., y Touriñán, J. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. Recuperado de:  
<http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>
- Ortega R. (2010). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Editorial Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília DF: Unesco.
- Pérez, R. (2017). Controvertir los sujetos y las identidades: hacia una resignificación de los gestos pedagógicos. En Amador, J. (Edit.), *Cultura, saber y poder en Colombia* (1ª ed., pp. 23 -42). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Pérez, S. A. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento académico* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3828>
- Sáez, J. (1989). El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. *Anales de Pedagogía*, 7, 7-32. Recuperado de <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287761/209031>
- García, B., y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/277231982\\_Los\\_maestros\\_ante\\_la\\_violencia\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/277231982_Los_maestros_ante_la_violencia_escolar)
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/195/Resumenes/Resumen\\_19536988007\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/195/Resumenes/Resumen_19536988007_1.pdf)

- Tobón, S. (2016). *Concepciones, percepciones y práctica docente sobre la relación maestro alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6410/3711023T629.pdf?sequence=1>
- Torres, C. (2013). Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre las adolescentes. Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos, 43-54.
- Trejos, Carlos F. y Quintero, Marco A. (2013). *Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar* (Trabajo de grado Maestría). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4214/1/3625091732T787.pdf>
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNIMINUTO Virtual y Distancia. (Productor). (2017). *Percepción Dualista de la Realidad en la Cultura Patriarcal*. [WEB]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=sYsd\\_iyNNrQ](https://www.youtube.com/watch?v=sYsd_iyNNrQ)
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vega, L., Fernández, A., y Giraldo, N. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1), 34-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n1/v13n1a05.pdf>

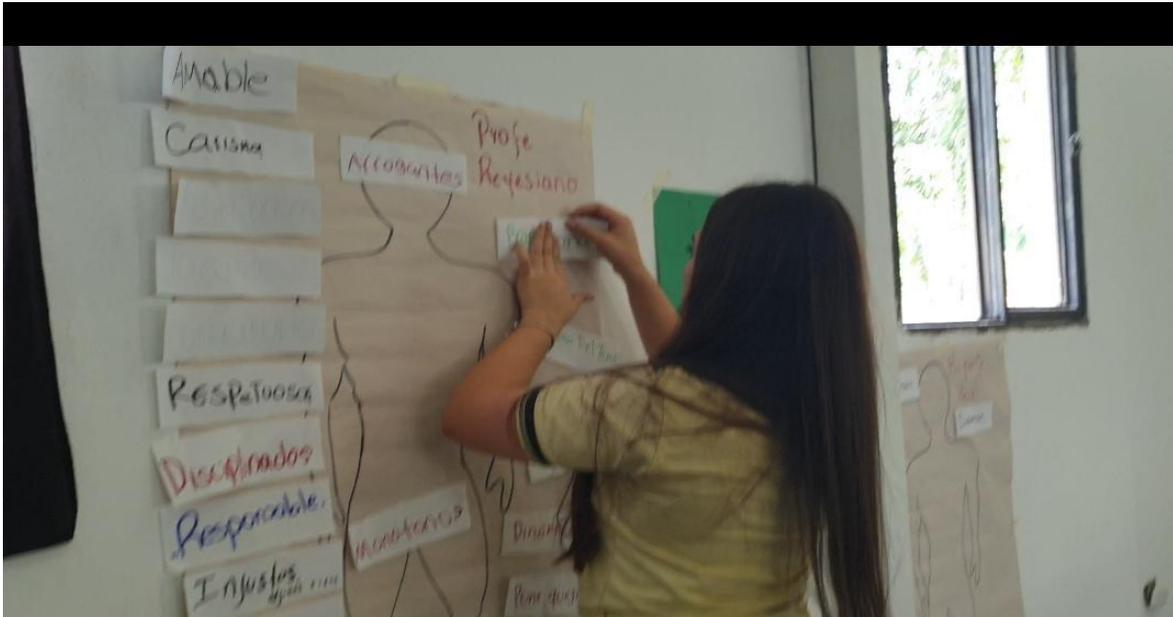
## Anexos

## A. Cronograma

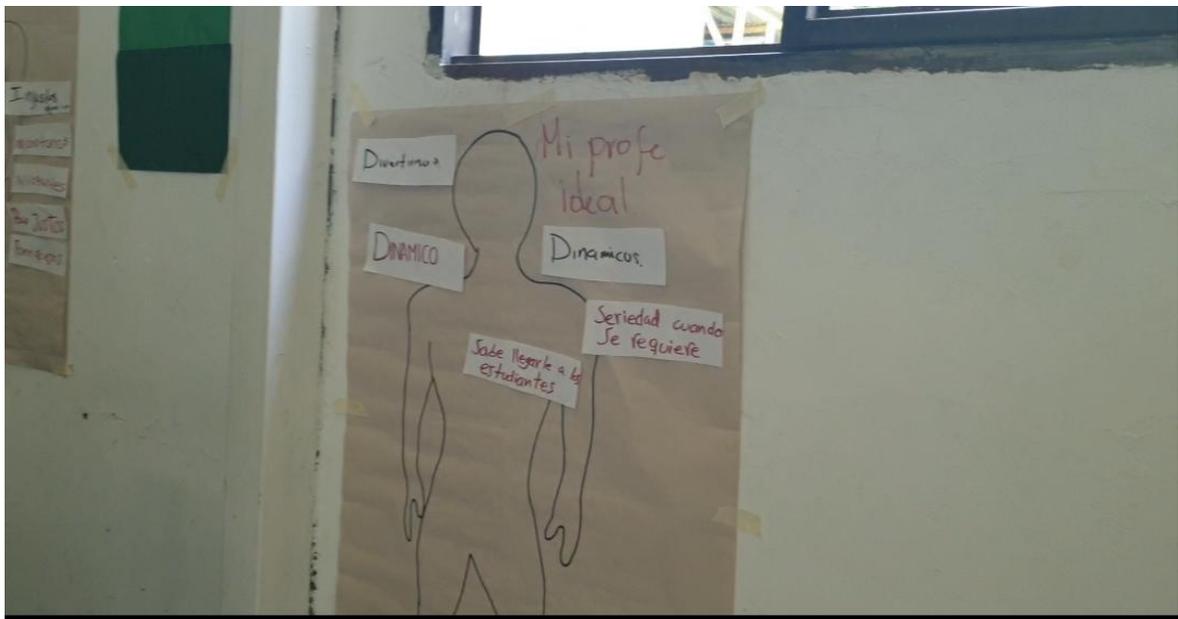
ACTIVIDAD	Enero	Febr e	Mar z	Abril	May o	Juni o	Julio	Agost	Sept	Octu	No v.
FORMULACIÓN DEL PROYECTO											
<u>FASE 1:</u>											
Permiso ante la institución											
Contextualización del proyecto											
Identificación y acercamiento a los sujetos											
<u>FASE 2:</u>											
Observaciones											
Aplicación de instrumentos-entrevista											
Grupos focales											
<u>FASE 3:</u>											
Análisis de la información											
Conclusiones											
Hallazgos e interpretaciones											
PRESENTACIÓN INFORME FINAL											
REVISIÓN Y AJUSTES											

## B. Evidencias fotográficas grupo focal

- Construcción del perfil del profesor reyesiano



- Construcción del perfil del profesor ideal



- Participación en grupo focal



### C. Matrices de Análisis

#### Ejercicio de análisis No. 1.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ENTREVISTADO 4 Profe #2	CONCLUSIONES
1. CONVIVENCIA ESCOLAR  Percepciones y prácticas desde la mirada de maestros y estudiantes.	Interacción	“primero se debe centrar en el diálogo, entonces de acuerdo a esta metodología, que he aplicado con ellos siempre he buscado... el dialogo”	<p>La base de la interacción es el diálogo como elemento fundamental en el proceso de relacionamiento. La participación se hace de forma “semi horizontal” es decir, se establece un diálogo y una participación de los estudiantes en las decisiones, pero bajo la orientación del docente como cabeza del aula.</p> <p>Se busca fortalecer procesos de autonomía y autorregulación de la conducta.</p> <p>Teniendo en cuenta lo que afirma Musitu et al. (2019), la presente forma de relacionamiento favorece la convivencia escolar, dejando claro las reglas de interactuar. Basado en un dialogo respetuoso y afectivo, lo que permite ver en acción dos factores que los autores consideran indispensable para que haya una convivencia escolar, el funcionamiento y la comunicación.</p>
	Participación	“yo estoy en una charla constante con ellos” [los estudiantes]	
	Elementos de Reflexión	“he buscado en el dialogo la oportunidad que ellos reflexionen sobre sus actos”	
2. CLIMA DE AULA Percepción que tienen los maestros acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006).	Elementos pedagógicos	“conocer de primera mano cuáles son sus fortalezas y debilidades dentro de la formación como tal que ellos están teniendo”	<p>Se evidencia una pedagogía activa donde el estudiante es un actor que participa e interviene en la estructuración y la forma en que se llevan a cabo las clases.</p> <p>La motivación es la amistad y el trato con respeto que se le da al estudiante como elemento clave y una manera de impulsar las buenas relaciones dentro del aula.</p> <p>Se establece una comunicación bidireccional constante que lleva a generar un compromiso más efectivo, al dar espacios de reflexión para que los estudiantes asuman su rol y saquen adelante sus compromisos</p>
	vinculación afectiva	“el estudiante más que alejarlo debemos acercarlo”	
	motivación	“tengo una muy buena relación [con los estudiantes], tiendo a que ellos sean afectuosos respetuosos, amables e intento todos los días generar espacios de amistad”	
	Comunicación – input	“debemos estar muy de la mano, muy cercanos a ellos”	

	Comunicación feed-back	“cuando hay que llamar la atención, se llama la atención, cuando haya que felicitar se felicita”	tanto académicos como comportamentales.
	Comunicación-escucha		La manifestación de la afectividad por parte del entrevistado y como hila las interacciones dialógicamente, dando un trato de respeto a los estudiantes son elementos que como lo afirman los autores Arias, Ascorra y Graff, (2003), construyen un buen clima en el aula.
	Comunicación-out-put	“me senté con cada uno y les mostré las notas, y les dije esto está sucediendo, ¿Qué pasó con esta nota? ¿Por qué? Y ellos iban entrando en conciencia, sin imponerles que debían hacerlo”	
3. AUTORIDAD	Orientación de la clase	“intento todos los días generar espacios de amistad”	
	Establecimiento de normas	“el estudiante más que alejarlo debemos acercarlo, si, desde luego que hay una frontera que no debemos superar tanto el docente como el estudiante y son nuestro rol, los papeles en cada posición”	El tipo de autoridad que usa el docente asociándola a la clasificación que hace weber (2003), es de carácter carismático, es decir cautivando la atención de los estudiantes, inspirando el deseo de seguirlo sin que sea una imposición externa, sino por decisión de cada alumno.
	Disciplina y legitimización	“Las anotaciones, sea la última estrategia, de hecho, el manual de convivencia lo habla, de que los documentos como tal son una última estrategia, que primero se debe centrar en el diálogo”	

Tabla No. 5: matriz de análisis de entrevista 1. Tomado de Bonilla y Rodríguez (1997). p. 136

Ejercicio de análisis No. 2:

PROFESORA DE MATEMÁTICAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ENTREVISTADA 2: Profesora: MATEMÁTICAS	CONCLUSIONES
1. CONVIVENCIA ESCOLAR	Interacción (Diálogo)	Porque le doy el espacio al estudiante de que manifieste cuando tiene una inconformidad, entonces... y de Hecho ellos ya lo saben, entonces siempre que de pronto no están de acuerdo	Dentro del aula, se generan espacios para asentir y disentir, lo que permite un buen clima dentro del aula y nutre positivamente las interacciones entre
Percepciones y prácticas desde la mirada de maestros y estudiantes.			

		con algo ellos me lo hacen saber; entonces podemos llegar como a un consenso de... Listo, por parte y parte debemos estar conformes, pero en general considero que es muy buena.	maestros y estudiantes... El clima social del aula es positivo, cuando existen normas consensuadas y compartidas por los actores, cuando la comunicación se desarrolla en el diálogo, donde hay oportunidad de asentir y disentir, donde se percibe un ambiente de armonía, respeto, comprensión y tolerancia. En palabras de Trianes (2000, citado en Musitu et al., 2019): "los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades" (p. 5).
	Participación	Bueno, lo veo muy bien. ¿Sí? A pesar de que yo les doy tantas clases a ellos, eh., no falta el día en que me dicen: "profesora por favor salgamos". ¿Sí?, porque de alguna u otra forma también se cansan de ver al profesor durante todo el día y de estar encerrados, entonces, usualmente lo que hago es combinar entre semana, días que podamos salir por fuera del aula.	La oportunidad que tienen los estudiantes de proponer nuevos escenarios pedagógicos, evidencia la oportunidad de participación que los estudiantes tienen y la asequibilidad de la maestra, haciendo que los estudiantes sientan la confianza de acercarse a su maestra o proponer otras formas de orientar la clase.
	Reflexión		
2. CLIMA DE AULA Percepción que tienen los sujetos acerca de las	Funcionamiento: Elementos pedagógicos	A pesar de que yo les doy tantas clases a ellos, eh., no falta el día en que me dicen: "profesora por favor	Los estudiantes se sienten en la confianza de dar su opinión frente al funcionamiento de la

relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006).		salgamos". ¿Sí?, porque de alguna u otra forma también se cansan de ver al profesor durante todo el día y de estar encerrados, entonces, usualmente lo que hago es combinar entre semana, días que podamos salir por fuera del aula	clase, porque se les atiende sus sugerencias. Así como lo afirma, Arias, Ascorra y Graff, (2003), citados en Sandoval, M. (2004): "Un clima de aula favorecedor del desarrollo personal es aquel en que los/las estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores/as".  Se evidencia una afectividad positiva, un acercamiento con la profesora, una relación "amigable" en términos de respeto y agrado.
	Funcionamiento: vinculación afectiva	De alguna u otra forma, ellos saben que conmigo deben manejar una línea de respeto. Pero ellos siempre me manifiestan de alguna forma su cariño. Entonces eh, de pronto, celebrando un cumpleaños, o diciendo, profesora buenos días, gracias por la clase, o profesora por favor nos da permiso para hacer esto, o alguna situación pues que se presente fuera de lo académico, entonces yo si pienso por parte de ellos que hay algo como de afecto hacia mí y yo siento agradecimiento por el respeto que ellos me dan.	
	Funcionamiento: motivación	No, uno tiene que escucharlos, Ellos tienen muchas cosas que decir, a veces ellos no quieren hablar pero si uno los escucha seguro que algo positivo va a generar en ese estudiante.	
	Comunicación – input  Comunicación feed-back  Comunicación-escucha  Comunicación-out-put	Siento también en parte es porque yo los escucho. Ellos se me acercan a decir, "profesor por que no hacemos" o me dan sugerencias, ¿sí? Y yo los escucho. O profesora, hagamos tal ejercicio de una manera diferente, y yo les digo, perfecto, hagámoslo de una manera diferente. Yo no	

		<p>tengo ningún inconveniente de que un estudiante aprenda completamente aparte de lo que yo les enseño.</p>	<p>La motivación es un factor que emerge de la escucha del docente.</p> <p>Se observa una comunicación asertiva, amena, respetuosa, en tonos ideales. Los términos de relacionamiento son mediados por una escucha activa que fortalece la relación, la hace más cercana.</p> <p>La docente se acerca desde la escucha, se baja de ese rol establecido, para atender sugerencias, no se evidencia temor por el cambio, sino que lo asume ofreciendo confianza y disposición.</p> <p>En este sentido el output se da con un mensaje positivo: se tiene en cuenta las opiniones, hay una acción de respuesta de la maestra: la implementación de la propuesta del estudiante.</p>
3. AUTORIDAD	Orientación de la clase	<p>Si usted no es afectuosa con un estudiante él no le va a querer aprender a usted nunca. O al menos lo veo yo así, ehh, si el estudiante ve que el profesor lo acompaña y se preocupa por él yo lo que veo es que él se va a sentir comprometido y va a querer hacer las cosas por sí solo. Ya sea por el profesor o por sí mismo. ¿Sí? Es como uno utilizar las palabras</p>	<p>La autoridad no parte de una imposición, sino que existe una vinculación afectiva que trae compromisos que parten de la autonomía. La disciplina por tanto, es un contrato que establece entre las partes, de manera voluntaria.</p>

		<p>adecuadas con él para que él quiera estudiar porque es algo que le va a traer cosas buenas.</p>	
	Establecimiento de normas	<p>Yo simplemente les digo, les recuerdo más bien las normas que se dejaron el primer día de clase y les digo, por ejemplo: “si usted no quiere estar aquí y no va a respetar a su compañero, pues eh se puede retirar, ¿sí? De hecho yo no como busco obligarlos a que respeten sino que ellos vean que el respeto trae cosas muy buenas, ¿sí? Entonces cuando ellos sienten y recuerdan lo que yo ya les dije, guardan el respeto y de alguna forma saben que conmigo no va a funcionar de otra forma que no sea con el respeto.</p>	<p>Las normas son un punto de partida para la disciplina, es el primer paso que se da, para marcar la pauta, pero es una norma que parte primero de la sensibilización y concienciación del estudiante y no de un canon de adoctrinamiento.</p>
	Disciplina	<p>Yo simplemente les digo, les recuerdo más bien las normas que se dejaron el primer día de clase y les digo, por ejemplo: “si usted no quiere estar aquí y no va a respetar a su compañero, pues eh se puede retirar, ¿sí? De hecho yo no como busco obligarlos a que respeten sino que ellos vean que el respeto trae cosas muy buenas, ¿sí? Entonces cuando ellos sienten y recuerdan lo que yo ya les dije, guardan el respeto y de alguna forma saben que conmigo no va a funcionar de otra forma que no sea con el respeto.</p>	<p>La legitimidad de la autoridad del maestro emana del carisma de la misma, de su trato, de su forma de relacionarse. Parte del ejemplo: doy respeto y recibo respeto.</p>
	Legitimación	<p>Pues por mi apariencia física, pues yo soy bajita, tengo una cara, me lo dice la gente, muy dulce, entonces creen que yo no puedo tener autoridad en la clase. Entonces cuando</p>	

		<p>ellos ven que eso no me impide a mí tomar la autoridad en la misma, pues pueden hacer lo que ellos quieran. Pero una vez se dan cuenta de que realmente no pueden faltarme al respeto ni a mí, ni a ningún compañero, y yo se los hago saber, realmente ellos se detiene y hacen como un pare y dicen, uy, bueno, sí, hay que respetar.</p> <p>“El profesor siempre le dice al estudiante, es que ustedes nos deben respetar, uno también los tiene que respetar a ellos. Creo que también no obligarlos a hacer las cosas porque es una regla, no, uno les dice “eso no se puede hacer por esto” porque no está bien, porque usted le está faltando al respeto a tal persona, porque usted está obrando de una manera que no es correcta; es como no exigirles por exigirles, sino en enseñarle que él sea buen estudiante, buen ciudadano, ¿Sí? Y lo otro de pronto también es escucharlos. Yo sé que no es fácil porque uno a veces quiere es dar una clase y no puede pero es darle tiempo a la clase para escuchar a un estudiante, yo siento que eso es muy importante y el estudiante siempre va a querer que alguien lo escuche porque de pronto en la casa no lo hacen”</p>	<p>Sandoval, M. 2004:19) sustenta esta afirmación al decir que:</p> <p>El ambiente dentro del aula y del contexto escolar está condicionado por las experiencias que emergen del trato, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación entre los profesores y estudiantes. Todos estos factores forman un entramado de significados para los actores que decanta en acciones de respuesta ante las distintas formas de socialización dentro del contexto educativo.</p>
--	--	---	--

Tabla No. 6: matriz de análisis de entrevista 1. Tomado de Bonilla y Rodríguez (1997). p. 136

## Profesor No. 1

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ENTREVISTADO: Profesor: 1	CONCLUSIONES
1. CONVIVENCIA ESCOLAR  Percepciones y prácticas desde la mirada de maestros y estudiantes.	Interacción (Diálogo)	<p>Ha experimentado si se dan esos espacios fuera del aula también de cercanía, de diálogo con los estudiantes, o se dan muy poco. En: muy poco. Yo creo que no hay espacios. (p. 5).</p> <p>Porque hay una carga académica de los docentes muy pesada. Entonces no hay espacios para poder conversar con los estudiantes, aunque así lo exigen como en todos los colegios. (p. 5).</p>	<p>Para el docente los espacios fuera del aula no son propiciadores de diálogo e interacción entre los docentes y estudiantes. Eso es atribuido a la carga académica. Sin embargo, los espacios de descanso también podrían ser fuente de ricos acercamientos, que no se están generando. Es importante analizar si esta poca disposición para el diálogo, en realidad obedece al poco tiempo de los maestros, o a la desmotivación de este para generar espacios más cercanos, fuera del contexto aula – asignatura.</p>
	Participación	<p>¿El rendimiento académico de un estudiante, su forma de rendir, de producir en clase, digámoslo así, afecta de forma positiva o negativa, la relación con su maestro? En: yo creo que sí. (p. 5)</p>	<p>El rendimiento académico aparece como un condicionante de las relaciones entre maestros y estudiante. Se puede decir que es un medidor, pues a mayor rendimiento, mayor acercamiento y viceversa. Desde esta perspectiva, tendrán mayor oportunidad, mejores relaciones y un ambiente más armonioso en la clase, los considerados “buenos” estudiantes, los que producen y entregan sus trabajos bajo los tiempos y condiciones estipuladas por el docente.</p>
	Reflexión		

<p>2. CLIMA DE AULA Percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2006).</p>	<p>Elementos pedagógicos</p>	<p>“creen que cuando el docente está calificando y le califica mal o manda una nota, o da un informe, pues es algo personal”. (P. 5) – Evaluación-</p> <p>Digamos que cuando no hay que entregar notas sí.</p> <p>Cuando hay que entregar notas se corta un poquito la comunicación y la relación con ellos porque ellos creen que, porque en la clase dicen algo bonito o porque dicen algo, entonces hay que ¿sí? Hay que ponerles un 5.0. Y acá viene el problema que le decía ahorita, tenemos repartidas todas las cosas. Entonces es imposible hacer un proceso con los estudiantes</p>	<p>Para los estudiantes y maestros es difícil separar los procesos evaluativos y calificativos de la relación o interacción. Es decir, que una baja calificación está ligada a un alejamiento por parte de los estudiantes en su relación con el maestro. ES decir que, la relación está condicionada por la valoración cuantitativa del docente. Esta afirmación vuelve y sustenta lo dicho anteriormente, los de menor rendimiento, son los que menos se relacionan con sus profesores. ¿Por qué? Es posible que porque el rendimiento académico también esté ligado al rendimiento comportamental. Y porque el docente considere al estudiante un “mal estudiante” y esto tiene una gran carga de significados y de concepciones que entretrejos urden las distintas formas de relacionamiento.</p> <p>Existe un temor o una concepción generalizada</p>

	vinculación afectiva	<p>¿Se ha creado vínculos entre docentes y estudiantes? -sí- y muchas veces eso puede promover un buen ambiente escolar y en otros puede provocar también un mal ambiente escolar, porque en muchas ocasiones, los estudiantes no están preparados para manejar esos vínculos y en otras ocasiones los profesores tampoco están preparados. (P. 2).</p> <p>“yo diría que los vínculos, en ningún grado, -no solamente con el grado once- en ningún grado son buenos. ¿Por qué? Porque aunque no tenemos que actuar con autoritarismo, sí tenemos que mostrar siempre una autoridad” (P. 3).</p> <p>Yo soy su docente, su maestro y como maestro, sin vínculos, sin sentimientos, sin emociones, puedo guiarlo mucho mejor. Porque cuando los vínculos aparecen, las emociones florecen, salen. (P. 3)</p> <p>y el ponderar es el todo del estudiante. (P. 4).</p> <p>“Entonces yo no me puedo basar simplemente en un examen, en una tarea porque no la trajo, porque no trajo la guía porque no</p>	<p>de que crear vínculos con los estudiantes dará cabida a otras interpretaciones en la forma de relacionarse, en la que la confianza juega un papel preponderante. Los maestros consideran que podrían “perder” su autoridad si se crean vínculos con sus estudiantes. Esto sugiere que se debe mantener un status quo frente a la forma de relacionarse, en la que los roles predeterminados estén siempre vigentes. La autoridad será entonces la directriz en las interacciones.</p> <p>Los vínculos son vistos como una debilidad o amenaza frente al ejercicio docente, ya que “impiden ser objetivos”, pues al existir emociones presentes, las subjetividades también aparecen y entorpecen una buena orientación en el ejercicio de enseñanza.</p> <p>Ponderar para el docente, es la clave para el aprendizaje integral. En este sentido la evaluación integral es la clave del análisis de la forma de relacionarse. Lo importante es la valoración integral del ser. Es decir que la evaluación es un</p>
--	----------------------	--	---

		<p>la resolvió, sino que tengo que ir más allá, sin crear los vínculos.” (P. 4).</p> <p>Otra vez vengo a lo mismo. Ir más allá, saber qué está pasando y así poder evaluar el todo del estudiante (P. 4).</p>	<p>ejercicio constante que enmarca toda la forma de relación. Se podría decir que relación= evaluación ponderada.</p> <p>Sí existe un reconocimiento de la importancia del acercamiento como forma de motivación del estudiante. Es decir, que existe apertura del estudiante cuando hay una iniciativa por parte del docente a saber de él más allá de las esferas meramente académicas. El saber de su contexto familiar, personal, social, hace que el estudiante se vincule de algún modo con el docente y genere una cercanía.</p>
	motivación	<p>“cuando yo soy capaz de ir un poco más allá de la tarea o del examen, ¿sí? Lo que yo le decía ahorita, ¿cómo va tu familia, ¿cómo va tu vida, cómo va esto? Entonces eso provoca ya una apertura del estudiante”. (P. 4).</p>	
	Comunicación – (input--feed-back-escucha-out-put)	<p>Yo diría que es regular. (p 3)</p> <p>La comunicación está simplemente basada en decir lo que hay que hacer y ya. (P. 4) En lo académico. (P. 4)</p> <p>Me toca empezar a levantar la voz, organizar todo, porque todo depende de la</p>	<p>La comunicación, igual que el relacionamiento, está orientada solo por los procesos académicos. En este sentido, toda forma comunicativa se refiere a entrega de tareas, explicaciones, actividades y comportamiento dentro del aula. Frente a esto el docente reconoce que hay momentos en los que dentro del uso comunicativo, la voz se torna fuerte hasta llegar</p>

		<p>temperatura, todo depende del día, el ruido, ¿sí? Ósea yo creo que la forma de la voz y el manejo del grado de la voz es muy relativo. A veces toca gritar, a veces toca entrar suavemente. Eso pues como que no está estipulado. (P 5).</p>	<p>al grito, aludiendo que esto depende del comportamiento que se esté presentando en el salón.</p> <p>En este sentido, se evidencia que la comunicación no es asertiva, ya que el grito, es un referente de pérdida de la empatía, de pérdida de la calma y del manejo de la situación.</p>
3. AUTORIDAD	Orientación de la clase	<p>La didáctica de clase, la forma de dar la clase, lo que el docente se pueda inventar para poder dar la clase, esto producirá algo muy distinto en los estudiantes, o sea buena asimilación, una buena participación, etc. (p. 6)</p> <p>Aunque hay grupos de grupos. Usted puede traer lo magistral, lo más grande del mundo y hay grupos que no van a poner atención, pero sí, si es necesario y si incide demasiado en el estudiante. (p. 5).</p>	<p>La didáctica sigue siendo un elemento pedagógico importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un indicador del buen clima en una clase. El docente afirma esto, diciendo que una buena clase, motivará a los estudiantes y los hará más participativos.</p> <p>También se destaca la expresión “hay grupos de grupos”, aludiendo a los estudiantes que con frecuencia, están desconectados con la clase. Esto manifiesta que estos grupos de estudiantes, están desvinculados con la clase, con el docente y con su metodología.</p>
	Establecimiento de normas	<p>“Entonces llegar a poner unas reglas distintas del salón, eso trajo muchas consecuencias en la relación al inicio de año, por ejemplo, con química, con biología, que tuvieron grandes “encontrones” entre estudiantes y docentes”.</p>	<p>Las reglas no son consensuadas, no se eligen en común acuerdo entre maestros y estudiantes, sino que</p>

	Disciplina	<p>...de descubrir también o hacer descubrir en los estudiantes la autoridad que ejerce el docente sin ser autoritario, de relación de respeto, de colaboración... (Pág. 1)</p> <p>La autoridad se enmara en</p>	<p>son elegidas y exigidas por parte del maestro.</p> <p>Por tanto, según en Hilario, (2015), la autoridad es uno de los pilares básicos de la pedagogía tradicional y consiste en “la organización de la clase en base a la potestad o dominio</p>
	Legitimación	<p>De pronto hay momentos en que los profesores se exacerban un poco porque el muchacho les dijo algo, o el profe les llama la atención y el muchacho responde de manera grosera, o con algún gesto, y algunos profesores no son muy pacientes para eso cierto. Yo mismo he tenido algunas situaciones –no muchas- pero si unas dos o tres por ejemplo con un estudiante, entonces en los que uno le habla y el estudiante responde, responde groseramente y uno también se exagera en algunos momentos con esa situación del estudiante, entonces eso lleva a que la tensión en el grupo sea fuerte., ¿sí?, los estudiantes se sientan mal, todo el resto del grupo y el estudiante con el cual se está teniendo el altercado, pues se sienta más fuerte pueda gritar o pueda hacer lo que él quiera. (P. 2)</p>	<p>que ejerce el educador en razón del rol que desempeña en el contexto escolar” (p. 130).</p>

		<p>...algunos estudiantes tuvieron algunas complicaciones con algunos docentes por la exigencia por la disciplina y convivencia dentro del salón... (P. 2).</p> <p>Entonces llegar a imponer y digo imponer porque es una regla del salón. (P. 2).</p>	
--	--	--	--

## E. Consentimientos informados

## FICHA DE CONSENTIMIENTO

Fecha : Septiembre 11-2018	Investigador(es) responsable(s) : Licenciada Alejandra Ortiz – Licenciado Luis Enrique Rojas
Correo electrónico: bortizto@uniminuto.edu.co	

Nombre de la investigación: **LAS PRÁCTICAS DE RELACIONAMIENTO ENTRE MAESTROS-ESTUDIANTES EN LA MEDIA VOCACIONAL DE PEREIRA**

Objetivo: Interpretar las formas de relacionamiento entre maestros y estudiantes de la media vocacional de la Escuela Normal Superior de Risaralda a través del análisis de sus prácticas y discursos dentro del aula.

Actividades a realizar, ubicación, horarios y fechas:

1. Solicitud de permiso: Abril 1-2019 (8:00 a.m.)
2. Entrega de Consentimientos informados: Abril 2-2019 (9:00 a.m.)
3. Entrevista con estudiantes: Abril 5-2019 (10:00 a.m)
4. Entrevista con maestros: Abril 5-2019 (9:00 a.m)
4. Registro fotográfico y de video: Abril 5-2019 (9:00-10:00 a.m)

Yo Lisbeth Quintero  
mayor de edad, padre, madre o acudiente del menor Juan Sebastian Oroz Quintero, luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones en las que se realizará las actividades (grupos focales, entrevistas, encuestas, observaciones, talleres, etc.), objetivos del estudio, los beneficios, los posibles riesgos y las alternativas, los derechos y responsabilidades y teniendo total claridad sobre la información, entiendo que:

- La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento no generará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por ella.
- La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento y los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de éste(a).
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) o para el menor al que represento en caso que no esté de acuerdo con su participación. Asimismo, puedo solicitar en cualquier momento de la investigación que mi hijo(a) o el menor al que represento que sea excluido(a) de las actividades a desarrollarse en la investigación.
- La identidad y los datos personales serán tratados con reserva y se utilizarán únicamente para los propósitos de esta investigación. De esta manera, los resultados de cada actividad serán codificados usando un número de identificación (código asignado al consecutivo) y por lo tanto, serán anónimas.
- Los investigadores responsables garantizarán la protección de la información suministrada por mi hijo(a) o del menor al que represento antes durante y después de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
<u>Lisbeth Quintero</u> <u>24694945</u>	<u>Lisbeth Quintero</u>
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
<u>Juan Sebastian Quintero Quintero</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
_____	
C.C	Nombre
_____	_____
C.C	Nombre
_____	_____
C.C	Nombre
_____	_____

Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. *Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.*

Calderón, A. (2016). *Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas"*. Recuperado de:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**  
**Maestría en paz, desarrollo y ciudadanía.**

**Formato de consentimiento informado (Adultos)**

**Título de la investigación:** LAS PRÁCTICAS DE RELACIONAMIENTO ENTRE MAESTROS-ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO COLEGIO GENERAL RAFAEL REYES DE PEREIRA: UN INSUMO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en un proyecto de investigación. Usted debe decidir si quiere o no participar en él. El negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema.

Antes de tomar la decisión de su participación en este estudio, es importante que lea y entienda la siguiente explicación. Este estudio tiene como propósito u objetivo principal:

Interpretar las formas de relacionamiento entre maestros y estudiantes de la media vocacional de la Escuela Normal Superior de Risaralda a través del análisis de sus prácticas y discursos dentro del aula.

Las sesiones de entrevistas, grupos focales, historias de vida, etc serán grabadas (esta determinación está sujeta a la aceptación del participante), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los explícitos en la investigación. Sus respuestas a cada uno de los instrumentos de recolección de información aplicados, serán codificadas usando un número de identificación (código asignado al consecutivo, diferente al documento de identidad) y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

El docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que supervisa este estudio es: Magister Sonia Patricia Ruiz Galindo. Si usted desea contactarse puede hacerlo a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico: [sruizgalind@uniminuto.edu.co](mailto:sruizgalind@uniminuto.edu.co)

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio y/o video de la sesión.

**Participante**

Nombre: Diana Paola López H. Documento de identidad: 1075240232 C.C.

Firma: Diana Paola H. Fecha: \_\_\_\_\_

**Persona que diligencia el instrumento**

Nombre: Alejandra Ortiz Tole Documento de identidad: c.c. 65.704.790

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**  
**Maestría en paz, desarrollo y ciudadanía.**

**Formato de consentimiento informado (Adultos)**

**Título de la investigación:** LAS PRÁCTICAS DE RELACIONAMIENTO ENTRE MAESTROS-ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO COLEGIO GENERAL RAFAEL REYES DE PEREIRA: UN INSUMO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en un proyecto de investigación. Usted debe decidir si quiere o no participar en él. El negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema.

Antes de tomar la decisión de su participación en este estudio, es importante que lea y entienda la siguiente explicación. Este estudio tiene como propósito u objetivo principal:

Interpretar las formas de relacionamiento entre maestros y estudiantes de la media vocacional de la Escuela Normal Superior de Risaralda a través del análisis de sus prácticas y discursos dentro del aula.

Las sesiones de entrevistas, grupos focales, historias de vida, etc serán grabadas (esta determinación está sujeta a la aceptación del participante), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los explícitos en la investigación. Sus respuestas a cada uno de los instrumentos de recolección de información aplicados, serán codificadas usando un número de identificación (código asignado al consecutivo, diferente al documento de identidad) y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

El docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que supervisa este estudio es: Magister Sonia Patricia Ruiz Galindo. Si usted desea contactarse puede hacerlo a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico: [sruizgalind@uniminuto.edu.co](mailto:sruizgalind@uniminuto.edu.co)

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio y/o vídeo de la sesión.

**Participante**

Nombre: *Shon Jairo Henao G* Documento de identidad: *10'027.499*

Firma: *[Firma manuscrita]* Fecha:

**Persona que diligencia el instrumento**

Nombre: Alejandra Ortiz Tole Documento de identidad: c.c. 65.704.790

Firma: Fecha: