

# CLIMA ESCOLAR:

## Dialéctica de la vivencia educativa

Daniel Roberto Vega Torres  
Sandra Liliana Acuña González  
Anderson Geovany Rodríguez Buitrago



Juan D Castellanos  
Fundación Universitaria

# CLIMA ESCOLAR:

## Dialéctica de la vivencia educativa

Daniel Roberto Vega Torres  
Sandra Liliana Acuña González  
Anderson Geovany Rodríguez Buitrago



Juan D Castellanos  
Fundación Universitaria

Clima escolar: Dialéctica de la vivencia educativa/  
Daniel Roberto Vega Torres, Sandra Liliana Acuña  
González, Anderson Geovany Rodríguez Buitrago. Tunja,  
Fundación Universitaria Juan de Castellanos

263 páginas: tamaño 24×23 cm

ISBN Digital: 978-958-8966-34-2

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Rector  
Luis Enrique Pérez Ojeda, Pbro.

Vicerrector Académico  
Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro.

Director General de Investigación e Innovación  
José Carvajal Sánchez, Pbro.

Facultad de Ciencias de la Educación,  
Humanidades y Artes

Primera edición, 2020

© Autores: Daniel Roberto Vega Torres  
Sandra Liliana Acuña González  
Anderson Geovany Rodríguez Buitrago

© Editorial de la Juan  
Carrera 11 # 11-44, Tunja, Boyacá, Colombia  
PBX: (8)7458676 Ext. 1128  
editor@jdc.edu.co

#### Preparación editorial

Coordinación editorial:  
Judy Alejandra Castro Hernández

Corrección de estilo y lectura de pruebas:  
Alfredo de Jesús Mendoza Escalante

Traducciones:  
Manuel Alberto Suárez Montaña  
Luis Fernando Vega García

#### Diseño de carátula y diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.  
Calle 57 No. 3 - 39.  
Tunja - Boyacá - Colombia

Publicado en Colombia - Published in Colombia

Libro resultado de investigación



Material publicado de acuerdo con los términos de la  
licencia Creative Commons

AttributionNonCommercial-NoDerivatives 4.0 International  
(CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre de copiar o redistribuir el  
material en cualquier medio o formato, siempre y cuando  
dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines  
comerciales y no realice obras derivadas

## Contenido

### Prólogo

Clima escolar: atmósferas sociales de formación..... 13

Introducción ..... 19

### Capítulo I

Clima escolar: aproximación teórica y dimensiones para su estudio ..... 23

1.1 Apuntes sobre clima organizacional ..... 26

1.2 Clima escolar: ambientes positivos y negativos en las instituciones..... 33

1.3 Dimensiones relacionadas con el clima escolar ..... 42

### Capítulo II

Pedagogía, Didáctica y Comunidades de Investigación: Experiencias en el estudio del clima escolar ..... 65

2.1 Introducción ..... 67

2.2 Desarrollo Metodológico ..... 69

### Capítulo III

Clima escolar: análisis de las relaciones e interacciones en los ambientes escolares ..... 133



3.1	Introducción.....	135
3.2	Contexto de la investigación.....	137
3.3	Datos descriptivos de los encuestados: posición social y escolar .....	141
3.4	Grupo familiar .....	144
3.5	Localización .....	149
3.6	Recurso académico .....	152
3.7	Perfiles de los estudiantes .....	157
3.8	Análisis de los ambientes escolares.....	163
3.9	Relaciones entre estudiantes.....	165
3.10	Relación estudiantes y docentes .....	173
3.11	Clima de justicia y tratamiento equitativo .....	183
3.12	Clima para el aprendizaje.....	188
3.13	Clima de seguridad de los estudiantes .....	194
3.14	Clima de pertenencia.....	201
3.15	A manera de conclusión .....	204

#### **Capítulo IV**

	A manera de conclusión: Dialéctica de la vivencia educativa, entre contradicciones y posibilidades .....	209
4.1	Introducción.....	211
4.2	Primera contradicción: Lo pasional del individuo con la formalidad de la norma.....	217

4.3	Segunda contradicción: El ser de la educación y el tener de la competencia .....	219
4.4	Tercera contradicción: Lo autónomo y lo delegado de la socialización.....	223
4.5	Cuarta contradicción: Apropiación e inseguridad .....	228
4.6	A manera de conclusión: ¿cuáles posibilidades?.....	233
	<b>Referencias</b> .....	241

## Tablas

Tabla 1.	Impactos de una cultura institucional democrática y un clima escolar de confianza.....	37
Tabla 2.	Matriz Operacionalización Variable Clima Escolar.....	43
Tabla 3.	Operacionalización dimensión relaciones e Interacciones.....	45
Tabla 4.	Operacionalización dimensión gestión del clima escolar .....	51
Tabla 5.	Operacionalización dimensión expresiones de la convivencia .....	58
Tabla 6.	Muestra de trabajos de investigación realizados en la Especialización en Ética y Pedagogía, años 1999 – 2008 .....	70
Tabla 7.	Recursos según las capacidades y procesos de la investigación..	113

Tabla 8. Departamentos, municipios, número de instituciones educativas y estudiantes donde se desarrolló el proyecto clima escolar 2014-2017 .....	139
Tabla 9. Variables de los perfiles y ponderación de sus dimensiones .....	158
Tabla 10. Número de encuestados por perfil según cuartiles de la encuesta.....	160
Tabla 11. Descripción de la dimensión Relaciones e interacciones de la variable Clima escolar .....	164
Tabla 12. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q14, Q15, Q16 y Q17, por las variables socio-académicas de los estudiantes.....	166
Tabla 13. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q18, Q19, Q20, Q21 y Q22, por las variables socio-académicas de los estudiantes.....	175
Tabla 14. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q23, Q24, Q25 y Q26, por las variables socio-académicas de los estudiantes.....	184
Tabla 15. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q23, Q24, Q25 y Q26, por las variables socio-académicas de los estudiantes.....	190
Tabla 16. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q31, Q32, Q33, Q34 y Q35, por las variables socio-académicas de los estudiantes.....	195

Tabla 17. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q37, Q38 y Q39, por las variables socio-académicas de los estudiantes .....	202
---	-----

## Figuras

Figura 1. Tendencias de investigación en la Especialización en Ética y Pedagogía .....	71
Figura 2. Proceso de organización y participación de los grupos en el proyecto de investigación clima escolar .....	123
Figura 3. Departamentos de Colombia en dónde se realizó el estudio de Clima Escolar .....	138
Figura 4. Número de integrantes por familia según el total de estudiantes de la muestra en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Córdoba y Boyacá .....	145
Figura 5. Composición familiar de los estudiantes de la muestra por departamentos.....	146
Figura 6. Localización de estudiantes encuestados por departamento.....	150
Figura 7. Número de estudiantes por nivel educativo de padre y madre, y líneas de tendencia .....	155
Figura 8. Análisis de correspondencias simple (ACS) de los perfiles de estudiantes por departamento .....	162



## Resumen

El clima escolar se presenta como un aspecto fundamental para comprender la manera en que se vive en las instituciones educativas. En ese sentido, el objetivo de este estudio es comprender la realidad de la convivencia educativa en diferentes regiones de Colombia mediante la participación y observación de los agentes educativos que experimentan las problemáticas y las oportunidades que en dicho espacio se generan. En primer lugar, se reflexiona sobre las características teóricas y conceptuales para entender el clima escolar como parte de los estudios de instituciones educativas. La metodología utilizada aplica la organización de comunidades de investigación, en donde la cooperación de docentes y estudiantes junto a la reflexión de la educación en contexto contribuyen a consolidar los análisis narrativos y estadísticos utilizados mediante encuestas y observaciones participantes. Luego, se exponen los resultados de los datos construidos desde el ejercicio de investigación en red, en donde se perciben los problemas de convivencia entre estudiantes y

de ellos con los docentes. De manera general, se perciben varios hechos que conllevan a contradicciones que se ejercen dentro de las instituciones educativas: los ajustes de las pasiones y expectativas individuales frente a las normas institucionales, se expresa una problemática entre la competitividad que se espera desarrollar en los individuos frente a la integralidad y fraternidad de lo educativo. Los antagonismos de la autonomía y lo delegado de la educación en una sociedad desigual y, por último, los problemas de violencia y de satisfacción que se encuentran en la percepción de los estudiantes.

## Abstract

The school climate is a fundamental aspect of understanding the way of life in educational institutions. In this regard, the purpose of this study is to better understand the educational coexistence reality in different regions of Colombia through participation and observation of the educational agents that experience the problems and opportunities that are generated in this context. First, it considers the theoretical and conceptual

characteristics to understand the school climate as part of the studies of educational establishments. The methodology employed applies the organization of research communities, where the cooperation of teachers and students along with the reflection of education in context contributes to consolidate the narrative and statistical analyses used through surveys and participant observations. Then, the results of the data collected from the network research are presented, where the problems of coexistence of students and the students with their teachers are perceived. In general, several facts are observed that lead to contradictions that are exerted within the educational institutions: the adjustment of individual passions and expectations in front of institutional regulations, a problem is revealed between the competitiveness that is expected to be developed in individuals in front of the integrality and fraternity of education. The antagonisms of the autonomy and the delegated of education in an unequal society and, finally, the problems of violence and satisfaction that are found in the perception of the students.

## Resumo

O clima escolar apresenta-se como o atributo fundamental para compreender a forma em que se vive nas Instituições educativas. Nesse sentido, o alvo do estudo é compreender a realidade da convivencia educativa nas diferentes regiões da Colômbia, diante a participação e observação dos sujeitos educativos que vivenciam as problemáticas e oportunidades que nesse espaço se geram. Primeiramente, reflexiona-

se sobre as características teóricas e conceituais para entender o clima escolar como forma de entender as instituições educativas. A metodologia que se usou aplica a organização de comunidades de pesquisa, onde a cooperação de docentes e estudantes junto à reflexão da educação no contexto fornecem fundamentos às análises estadísticas e narrativas utilizados diante questionários e observações participantes. Depois, expõem-se os resultados dos dados construídos desde o exercício da pesquisa em redes, onde se reconhecem os problemas de convivência entre estudantes e deles com os docentes. Finalmente, percebem-se vários fatos que apresentam contradições que se exercem dentro das instituições educativas: Os problemas de ajustes entre os interesses individuais frente às normas institucionais, expressa-se uma problemática entre a competitividade que esperasse desenvolver nos indivíduos frente à fraternidade do educativo. Os antagonismos da autonomia e da responsabilidade delegada da educação numa sociedade desigual e, no final, os problemas da violência e da satisfação em que se encontram os estudantes com a instituição educativa.

### ¿Cómo citar este libro?

Vega-Torres, D. R., Acuña-González, S. L. y Rodríguez-Buitrago, A. G. (2020). *Clima escolar: Dialéctica de la vivencia educativa*. Tunja: Editorial de la Juan.





# Prólogo

## Clima escolar: atmósferas sociales de formación

Podemos aceptar que, en la actualidad, los estudios sobre la dimensión "clima escolar" son emergentes, pertinentes y novedosos. Su novedad se explica, en parte, por la consideración rigurosa (cualitativa y cuantitativa) de distintas dimensiones o factores que, en su relación e interacción, afectan no solo el rendimiento, sino también los mecanismos en que se convive y resuelven los problemas o las situaciones de conflicto escolar e institucional.

En nuestro contexto social y cultural, reconocemos que muchas de las dificultades que influyen la dinámica escolar subyacen a las prácticas que en ella se establecen, se regulan o se permean. La escuela sigue siendo un entorno en el que se definen parámetros de fuerza y poder, miedo y asombro, de violencias, pero también de posibilidades y de sueños.

Por lo tanto, el clima escolar no solo se reduce a una percepción de las formas adecuadas en que se tratan las personas; sino, sobre todo, a la cultura que cada institución en su práctica habitual y cotidiana termina reflejando, instaurando y, por lo tanto, generando la tradición y, a su vez, los espacios de transformación. Se trata, por lo tanto, de la estructuración de atmósferas sociales de formación y de de-formación. Al decir del filósofo alemán Peter Sloterdijk (2003), existen, sin más, distintas políticas de climatización, ordenamientos del espacio vivido y vivenciado, en el que, como sujetos, añoramos siempre úteros imaginarios o sus simulaciones a manera de prótesis para intentar sobrevivir.

Somos, por lo tanto, habitantes y generadores de distintas atmósferas en las cuales nos relacionamos con personas, estructuras simbólicas y materiales, otros seres vivos y nuestros planos trascendentes. Imaginado

el mundo escolar como otra forma de agenciar políticas de climatización, los procesos de subjetivación que su complejo determina, resulta una intrigante trama de posibilidades y también de tragedias educativas.

De tal suerte, se reconoce que las organizaciones escolares tienen una vida particular, unos ritmos y unas condiciones que determinan los modos, las tensiones y las potencias con las que se terminan configurando y, a su vez, estableciendo una impronta sobre las personas que allí co-habitan.

Es inevitable, portanto, que al hablar de clima escolar no consideremos las visiones del currículo que describen precisamente el conjunto de ordenamientos y procesos explícitos e implícitos de la vida escolar, el efecto de la infraestructura y los recursos, los comportamientos de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, administrativos, familias, etc.), así como de las distintas implicaciones derivadas de una visión ampliada y compleja de los llamados ambientes de aprendizaje o de las comunidades de práctica, entre otros ámbitos asociados al análisis sistemático de las prácticas educativas.

Para autores como Scheerens (citado en Teodorović, 2009), por ejemplo, el clima escolar —por lo menos en su acepción anglosajona

(*School effectiveness*)— “representa un campo de estudio que posee entradas, procesos y salidas y que involucra este tipo de variables materiales e inmateriales” (p. 7). Esta visión sistémica invoca una esperanza en que dicho clima se pueda controlar, diseñar en tanto los “productos” sean cercanos a la eficacia y la eficiencia. No obstante, y como es evidente, esta forma de comprender el asunto reduce la incertidumbre que pliega cualquier acto educativo como forma aleatoria de la interacción social.

En este sentido, el campo de estudio del clima escolar debe, en primera instancia, a nivel situado y contextualizado, irse constituyendo y legitimando en el marco de la pedagogía, precisamente por las múltiples interpretaciones que le subyacen y los distintos factores que le determinan en tanto línea de trabajo y de investigación (definiendo sus propios objetos, preguntas y métodos).

Como generalmente sucede con este tipo de campos de trabajo, resultan ser polisémicos, determinados por la evolución misma de los abordajes disciplinares de los investigadores y que, en el caso del clima escolar, determina para investigaciones más recientes, estrechas relaciones entre las interacciones sociales y la calidad educativa, las visiones centradas en el hecho social de la escuela y las emociones de los sujetos que participan en dicha interacción (Burušić

et al., 2016) y, en cualquier caso, ello revela también las apuestas por la convergencia de unos lineamientos generales de los que se parte para comprender su relevancia al momento de conocer el hecho escolar.

Allí existe, por supuesto, un núcleo de trabajo que, desde una perspectiva crítica y situada, posibilite estudios de clima escolar que triangulen distintas fuentes y formas de interpretar la vida escolar y sus dimensiones, lo que en todo caso ya resulta desbordante. Hablar en este sentido de criterios derivados que caractericen el clima de las instituciones y sus distintas percepciones y comportamientos que, por parte de sus miembros, expone la capacidad de interiorizar sus apuestas formativas y el nivel de impacto en sus procesos de educabilidad; es una apuesta de gran envergadura.

Obviamente, algunas preguntas necesariamente se van materializando e implican reflexiones tanto teóricas como metodológicas ¿En qué sentido el estudio del clima escolar exige modelos multivariados de interpretación? ¿Cómo y bajo qué criterios se perfilan e identifican variables e indicadores de clima escolar en condiciones situadas? ¿Hasta qué punto son comparables los datos resultantes? ¿Cómo inciden los resultados en la transformación e innovación escolar? ¿Qué tipo de prácticas

inciden en los distintos climas escolares y cuáles son sus efectos sobre las comunidades? ¿Qué estimula o favorece un —buen— clima escolar? ¿Por qué se considera bueno o adecuado?

Es por esta razón que, este libro recopila una gran parte de la investigación que se viene realizando en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, y que, desde hace varios años resulta de tanta importancia y relevancia. Sus autores logran reflejar en el análisis de los datos expuestos, así como la propia visión conceptual que les orienta, diversas formas de caracterizar el clima escolar en una región de nuestro país. Seguramente, este trabajo servirá de anclaje y plataforma a nuevas investigaciones que, desde una perspectiva siempre situada y contextual, permitan configurar este importante campo de estudio en la pedagogía.

**Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos**

Decano

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes



# Introducción

La convivencia escolar, como asunto de investigación educativa, ha sido parte constante de las preocupaciones de docentes y estudiantes a lo largo del país, sobre todo desde las experiencias y trabajos investigativos que, desde hace ya más de 10 años, se realizan en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, especialmente desde los programas de posgrado que se han desarrollado en diferentes regiones de Colombia. Cabe resaltar que, las continuas preocupaciones sobre el desarrollo de la vida en las escuelas y colegios desde sus problemáticas de convivencia, como de la forma de solución de conflictos, han permitido institucionalmente llevar a cada institución a adoptar medidas normativas y protocolarias que sirvan para obtener un clima escolar agradable para la comunidad educativa en general. No obstante, es posible identificar que este tipo de preocupaciones han

sido abordadas principalmente de forma local y, en especial, se ha tomado como mecanismo de aplicación de las normas gubernamentales vigentes para prevenir y sancionar. Sin embargo, debe llevarse a un debate más amplio, que pueda generar un entendimiento de lo que se concibe por clima y convivencia desde diferentes perspectivas y territorios del país.

En ese sentido, este libro tiene como objetivo analizar el clima escolar y la convivencia en algunas instituciones educativas del país. Este estudio es derivado de un proceso de debate entre docentes y estudiantes de instituciones educativas de básica secundaria, educación media y educación superior, que han compartido intereses en explicar la forma como se vive en la escuela y, en especial, su expresión de convivencia. En ese sentido, se realiza en el primer capítulo una descripción de la forma como se piensa el clima escolar, desde un debate sobre sus posibles formas



de evaluación adaptadas a las condiciones del país; se establece el interés teórico y político del clima escolar en Colombia; y se reflexiona sobre las dimensiones que pueden ser analizadas desde la convivencia escolar. De esta forma, se exponen tres dimensiones principales, tanto en las interacciones de la comunidad, la gestión de la convivencia institucional y, por último, expresiones de la convivencia. Ahora bien, el libro se centra principalmente desde la dimensión “Relaciones e interacciones en los ambientes escolares”, en donde se ofrece un planteamiento de la percepción de estudiantes sobre su vida en la institución educativa.

En el segundo capítulo, se realiza una descripción metodológica del proceso de investigación, donde se exponen los alcances y límites del proceso de selección y aportes de las instituciones educativas, además de los mecanismos de análisis en diferentes escalas que fueron llevados a cabo para la obtención de los resultados. En este proceso se describe cómo la conformación de comunidades de investigación permitió definir la organización de los investigadores y co-investigadores, para trabajar de manera articulada lo local, lo regional y lo nacional. Se expresa, además, la idea de una pedagogía y didáctica de la investigación como mecanismo educativo y formativo de trabajo colaborativo, en donde los recursos y formas de trabajo comunitario local tenían un espacio de promoción de las

habilidades de los investigadores y practicantes de la investigación. Allí, la didáctica, entendida como la práctica y el recurso utilizado para el desarrollo pedagógico de una población específica, fue propuesta para el desarrollo participativo de la comunidad académica, lo que permitió una coordinación centralizada que derivó en este libro, como un primer recurso analítico sobre el tema común: el clima escolar.

En el tercer capítulo, se realiza un análisis de los 5228 estudiantes encuestados en las 120 instituciones que participaron del estudio entre los años 2014 a 2017. Este se lleva a cabo con enfoque cuantitativo y cualitativo, definiendo la descripción de la población, sus relaciones y efectos entre los indicadores del estudio. Por un lado, la descripción de la población permite darnos la posición de los agentes educativos que hicieron parte del estudio, el cual tuvo su muestra por conveniencia en 13 departamentos del país, pues fue un trabajo determinado por las condiciones de los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes. La investigación de las características y relaciones entre los individuos con sus instituciones, ofrece un paisaje de problemas de interpretación y comprensión en los conflictos endógenos que tienen las instituciones educativas, tanto en sus localizaciones rurales como urbanas. En ese sentido, tanto por la comparación entre instituciones,

como de la comprensión de los estudiantes en su conjunto, puede obtenerse un resultado de análisis que merece la adopción de la dialéctica y la contradicción.

Por último, se presenta una reflexión de los hallazgos importantes que se derivan del análisis de datos, lo que permite evidenciar varios aspectos comunes y generalizables que competen a la convivencia educativa en el país. La dialéctica de la vivencia educativa expresa precisamente las posibles contradicciones que se ejercen en la vida en comunidad, pues no es una relación plana y equilibrada lo que se expresa como con-vivencia, como si se partiera de una opción igualitaria de las condiciones de los individuos en el espacio educativo; sino que es, más bien, una serie de relaciones dialécticas entre las condiciones subjetivas y objetivas las que caracterizan una problemática particular en los ambientes escolares. Este proceso de ambigüedad que nutre las relaciones escolares, es el que va a definir una forma de entender el clima escolar y las relaciones sociales que lo producen en los diferentes lugares donde se realiza el estudio.


---

# Capítulo I.

## Clima escolar: aproximación teórica y dimensiones para su estudio

---

Daniel Roberto Vega Torres  
Anderson Geovany Rodríguez Buitrago  
Sandra Liliana Acuña González





El clima escolar, como parte del debate para la comprensión de los desarrollos y transformaciones en la educación escolar, ha contribuido a entablar una serie de cuestiones fundamentales en las dinámicas de la vida en comunidades escolarizadas (Coelho y Dell'aglio, 2019). Las trayectorias del concepto como forma de representación de la vida en comunidad educativa, han permitido transformaciones tanto en la forma de su reflexión cualitativa, teniendo en cuenta las formas de convivencia y de conflicto que se presenta en las instituciones educativas, como de la forma de cuantificar y generalizar los desarrollos de las comunidades educativas, teniendo en cuenta que el proceso de generalización viene dado por las preocupaciones compartidas entre estudiantes, padres de familia, profesores y directivas en general (Retamal y González, 2019).

En el presente capítulo, se informa de la trayectoria del clima como concepto clave en la comprensión de los ambientes organizacionales y la comprensión de la vivencia en comunidad, por parte de los diferentes agentes que constituyen las instituciones. Luego, se realiza una breve descripción del concepto de clima escolar como parte de una derivación de las problemáticas de las teorías de gestión organizacional, y cómo ha obtenido cierta autonomía en la reflexión de las instituciones educativas. Por último, se presentan las dimensiones que constituyen el estudio del clima escolar como parte de la reflexión de sus características y usos para el análisis de la educación.

## 1.1 Apuntes sobre clima organizacional

Antes de profundizar en el tema educativo, es importante reconocer las implicaciones del concepto de 'clima' como característica general de estudio. Es pertinente recordar que, las nociones de 'clima' y 'sistema' han sido parte de un proceso de consolidación teórica de diferentes disciplinas que se han esforzado por definir objetos sociales de estudio. Algunos conceptos como los mencionados, han sido interdisciplinarios en su uso, como el paso de las ciencias naturales a las ciencias sociales (James y Jones, 1974). Los estudios de sistemas en la biología fueron adaptados a teorías sociológicas como el sistema social (Parsons, 1951), lo que lleva a pensar características de uso y transformación de los contenidos teóricos entre diferentes disciplinas. Mutatis mutandis, el concepto de clima puede constituir un paralelo en el uso tanto ambiental como social, puesto que se encuentra en su aplicación una serie de posibilidades de entendimiento de los fenómenos sociales, que derivan de características ambientales (Litwin y Stringer, 1968).

El clima, entendido en su uso aplicado en las ciencias sociales, puede tener inicio en la década de los sesenta, principalmente en trabajos de estudios organizacionales (Tagiuri y Litwin, 1968). Así, aparece el clima organizacional como uno de los primeros conceptos en trabajo

sobre la producción industrial de esa época. El "clima" se encuentra relacionado a un tipo de características socio-ambientales, que definen tanto las organizaciones estructurales y objetivas de las relaciones sociales (Brunet, 1987), como los aspectos subjetivos y de percepción de los individuos que ellos construyen y del cual son afectados (Campbell, 1976). Los análisis de las organizaciones, específicamente en los primeros estudios industriales, evaluaban la manera como las empresas tenían a su disposición ambientes adecuados para la producción laboral. De esta forma, la necesidad de exponer el clima pasaba de una metáfora utilizada en la ecología y la geografía, a una disciplina que contemplaba el ambiente social como un espacio constituido dentro de la sociedad urbana (Forehand y Gilmer, 1964).

Por otro lado, el uso del concepto clima en los aspectos organizativos, tuvo su impacto en la comprensión desde los estudios de psicología social con referencia a mecanismos de interpretación de la realidad humana, teniendo en cuenta las relaciones individuales, lo que deriva de la relación de procesos psicológicos de interiorización de los ambientes (Roda, 1988), como expresión de un clima psicológico que ajusta los sentidos de vida y expectativas a las condiciones organizacionales, o de clima que se encuentra en una organización, grupo o institución (Álvarez, 1992; Fernández Díaz, 1994). Esta



interrelación entre lo estructural organizativo y lo subjetivo perceptivo de las condiciones de los grupos y de las empresas, sirvió como mecanismo de explicación y medición de las características ideales, o por lo menos recomendables que debería tener una entidad o empresa para su producción (Barcha y Riveros, 1994; Marchán y Pérez, 1997). La utilidad del concepto tuvo éxito en la manera como se resolvía la dialéctica de exteriorización e interiorización de valores, normas y expectativas en una unidad productiva.

Sin embargo, su uso inicial proyectado a la sociedad urbana industrial, pudo llegar a repensar otras instituciones o formas de producción y reproducción de la sociedad (Arón y Millicic, 1999). En ese sentido, se habla de la generalización del concepto de clima como medición de características socioambientales de la vida en comunidad. El uso del concepto clima en las actividades educativas, fue derivada de la finalidad de conocer los ambientes escolares ideales o preferenciales, entendido como parte de una medición de las características que deberían tener las instituciones para poder llevar a cabo una esperada formación escolar (Niето, 2002). El clima académico o escolar es una aplicación conceptual correspondiente a las preocupaciones por las instituciones educativas que persiste en el estudio de ambientes; es decir, en condiciones de las relaciones ecológicas que afectan a los individuos.

En ese sentido, hablar de clima sobre conceptos utilizados en las relaciones generalizadas de los individuos en sus ambientes particulares, puede evidenciar una serie abierta de posibilidades de interpretación, especialmente porque lo que se busca es tomar una medida de las relaciones entre individuos, un constructo concreto de presiones o fuerzas que son construidas por los individuos, pero además los constituyen. El clima se traduce de forma epistemológica en una reflexión sobre los procesos de relación socioambiental. Los aspectos del clima se valoran como una síntesis de las múltiples relaciones que surgen de las condiciones propias de una institución o grupos de individuos; es decir, deben atender a las fuerzas sociales que ejercen un tipo de coerción sobre y desde los individuos (Romero, 2004).

El clima social o el clima institucional podrían estar ajustados a un ambiente positivo o a uno negativo; en otras palabras, es una medición sobre la magnitud de bienestar que pueda o no tener un grupo social, una entidad o cualquier otra organización. En los estudios de clima organizacional o institucional, se entiende la utilidad del estudio del clima organizacional en tres aspectos principales: como estudio de los obstáculos o facilidades para el alcance de objetivos organizacionales; como forma de evaluación holística de las organizaciones; y como evaluación de la percepción

de los individuos para tomar medidas cooperadas de transformación desde la base comunitaria (Visbal, 2014). Este tipo de valoración permite conocer que, una vez dispuestos unos intereses, objetivos u otras finalidades explícitas de la institución o de la organización, es necesario reconocer si las condiciones internas de interacción entre los individuos, y su nivel de correspondencia, pueden permitir que se cumpla o no el propósito dispuesto. En ese sentido, el clima tiene predispuesta una condición valorativa sobre la forma de vida de los individuos. A diferencia de otros conceptos que tratan de interpretar la relación intersubjetiva de las personas, es necesario saber hacia dónde se desarrollan las actividades y qué objetivos se buscan (Sotelo y Figueroa, 2017).

Una visión integradora del clima puede consistir en entender – de manera lineal– las relaciones, en la forma como se constituyen diferentes niveles de participación, especialmente en posturas ecosistémicas o de multinivel (Monreal y Esteban, 2012). Sin embargo, la problemática de la comprensión sobre el clima no se encuentra en la exposición ideal de los niveles de análisis, sino en la condición propia de reflexión teórico-práctica de la vida en comunidad en la relación estructura y acción (Giddens, 1991), no como componentes complementarios, sino como parte de una misma totalidad de relaciones dispuestas por un medio histórico territorial concreto o

campo educativo específico (Corvalán, 2012). En ese sentido, la linealidad y univocidad de las reflexiones tienen que dar cabida a la forma de comprensión dialéctica, en donde las comprensiones subjetivas y objetivas no constituyen polos opuestos, sino condiciones dadas sobre un sistema de relaciones, que permiten tanto la integración como el conflicto; que no dependen únicamente del logro mentado por la institución, sino que constituye una serie de relaciones que integra las contradicciones y conflictos entre individuos.

En ese sentido, es que se puede hablar de un análisis de la dialéctica de la vivencia educativa. No es solo la convivencia, como aspecto clave en la relación del clima social (Sandoval, 2014), sino que es la condición dialéctica la que permite que exista tanto un nivel de análisis de medición frente a los objetivos organizacionales, como de las contradicciones que surgen de la actividad social de los individuos tanto por sus condiciones subjetivas como objetivas en la práctica social que llevan a cabo cotidianamente (Dubet y Martecelli, 1998). Producción, integración y contradicción hacen parte de las condiciones sociales de fuerzas y valores que constituyen una reflexión conjunta de los aspectos socioambientales (Engeström, 2001).

Es precisamente la comprensión sobre la relación de la vivencia entre las posibilidades de integración y de contradicción entre grupos e

individuos, lo que permite que pueda desarrollarse tanto el análisis del clima escolar, e institucional en general, como un aspecto socioambiental que considera tanto los conflictos emergentes y estructurales como los logros y objetivos proyectados por los individuos. En ese sentido, es posible identificar que en la medida que el concepto de clima ha definido algunos derroteros en los análisis de organizaciones, principalmente en los análisis de carácter teleológico (positivo-negativo), también es posible encontrar que las condiciones de interrelación de los individuos en cualquier institución pueden llevar a cabo procesos de conflicto que deben ser tomados como característica estructural, y no como un residuo de la voluntad ni de intereses grupales o individuales.

Así, el clima se refiere a las condiciones que favorecen o dificultan el alcance de los objetivos o logros institucionales, mientras que la reflexión sobre la convivencia atraviesa dichos logros para definir de manera concreta las formas de vivir en comunidad, lo que determina la integración y el conflicto como forma de ser en sociedad. Teniendo en cuenta estas condiciones de análisis, es posible pasar a identificar el clima escolar como parte de la trayectoria conceptual y teórica, que compromete tanto la tradición del clima organizacional, como las modificaciones y ajustes a través del tiempo y de las disposiciones de cada lugar.

### 1.2 Clima escolar: ambientes positivos y negativos en las instituciones

De forma general, el clima escolar se entiende como “el conjunto de características psicosociales que se establecen en una institución educativa a partir de aquellos factores personales, estructurales y funcionales que se integran en un proceso dinámico y condicionan los procesos educativos” (CERE, 1993, p. 30). Es necesario entender que, el conjunto de características psicosociales hace referencia a una capacidad sistémica de relaciones que se pueden valorar como distintivas de cada institución educativa, lo que define una medición y evaluación de diferencias comportamentales, y generan una comprensión articulada de la actividad educativa.

Para Tarter y Kottkamp (1991), el clima escolar se concibe como un constructo que tiene relación con aspectos y características culturales y organizativas dentro de una institución educativa. En este sentido, aluden respecto al clima escolar “como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa” (p. 5). Otros autores como Freiberg (1999), recurren a la metáfora biológica del centro educativo como organismo vivo: “una escuela no pertenece a lo orgánico en sentido biológico, pero sí tiene las cualidades de un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo” (p. 11). El clima

escolar se ha venido configurando como campo de estudio vinculado con procesos de calidad, innovación y mejoramiento continuo en el contexto escolar. Sin embargo, no existe una definición unívoca ni unánime respecto a este constructo. Esto se convierte en un reto para los investigadores educativos. Adicional a esto, es importante recordar que cada centro es una historia diferente llena de matices y particularidades especiales.

El clima escolar, en su dimensión tanto organizativa como vivencial, y la confluencia de sus características en el desarrollo de las comunidades educativas, se ha constituido en importante referente que moviliza diversos modos y perspectivas de comprensión, lectura, interpretación e intervención, por donde fluyen diversidad de enfoques teóricos, derivados de la multidisciplinariedad, metodológicos y didácticos; así como la confluencia de perspectivas, hecho que ha contribuido a la construcción de una estructura conceptual amplia y matizada por la diversidad. En este sentido, se pueden rastrear fundamentos conceptuales que se podrían sintetizar en enfoques que proceden de teorías interaccionistas, psicosociales, ecologistas y organizacionales.

Los estudios de Kurt Lewin asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social, concibiendo que las creencias y actitudes humanas son la consecuencia de

pertenecer a un grupo y de compartir sus normas sociales, destacando la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital (Lewin, 1969). En cuanto a las sensaciones intrínsecas como experiencia frente al medio, Arón y Milicic (1999) afirman que el clima escolar

[...] refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (p. 6).

En este sentido, el concepto se complementa al destacar el clima escolar desde la perspectiva del estudiante, afirmando que cuando este se siente acogido en su escuela y aula la calidad del clima como objetivo compartido se fortalece, ya que este considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros (Treviño et al., 2010). En este caso, el clima escolar intenta presentar un camino de consolidación de características de un estado óptimo de las relaciones entre los individuos.



Siguiendo la línea de comprensión anterior, de una forma positiva, el clima escolar debe presentar un espacio de bienestar de la comunidad educativa, especialmente asociados a valores de convivencia ciudadana y democrática. Así, el clima escolar junto a una cultura institucional democrática genera efectos positivos en todos los agentes involucrados en el acto educativo y los contextos dentro de los cuales se está inmerso. Adaptando la propuesta de Pérez (2012), a continuación, se describen algunos de los impactos de una cultura institucional democrática y un clima escolar de confianza.

Tabla 1. Impactos de una cultura institucional democrática y un clima escolar de confianza.

En los educandos	En los docentes	En la institución
Motivación por aprender Incremento de la autoconfianza	De la enseñanza al diseño de ambientes de aprendizaje	Formación transversal en convivencia
Mejor actitud en el aula y en el entorno escolar	Mayor motivación laboral	Disminución de conflictos
Mayor logro escolar	Recuperación de autoridad	Cumplimiento de la función cultural
Aprendizaje efectivo de valores y cultura democracia	Mejor salud	Modelo de organización social
Disminución de conflictos (matoneo)	Aprendizaje de cultura democrática	Mayor reputación
Disminución de deserción	Mayor desarrollo profesional	Mayor equidad en distribución de aprendizajes

Fuente: Pérez (2012).

No obstante, el clima escolar también puede presentar una medida opuesta o negativa de las condiciones de convivencia de una institución. Así, en contraposición, un clima escolar negativo se ve afirmado por la presencia de violencia escolar y resultados académicos bajos. Sin embargo, estos dos aspectos no constituyen los únicos indicadores que evidencian un clima escolar negativo, un docente que ignore a los estudiantes, que estos se opongan a participar en alguna actividad, que se excedan las exigencias, entre otras muchas actitudes o situaciones que se pueden dar en la escuela, también son manifestaciones de ello (Treviño, Place y Gempp, 2013). En este caso, lo negativo hace contrapeso a las formas de evaluación y de percepción de cada institución educativa, dependiendo de sus condiciones psicosociales que determinan su funcionamiento.

Es en este sentido donde el clima escolar negativo hace referencia directa al conflicto y violencia escolar (Kornblit, 2008; Blaya y Debarbieux, 2011). Mientras que el clima escolar como indicador de los alcances y posibles desviaciones del bienestar, sirve de una medida subjetiva y objetiva de la situación, en la que la violencia escolar ha sido el concepto de mayor impacto en la narrativa docente y escolar (Flores y Retamal, 2011; García y Madriaza, 2011; Trucco e Inostroza, 2017). En general, la violencia hacia la población infantil y juvenil se encontraría atravesada en niveles directos tanto

interpersonales como colectivos, violencia simbólica, violencia estructural. La violencia escolar es parte de la forma de agresión de niños, niñas y jóvenes que ha tenido mayor impacto para la reflexión de la convivencia educativa. Así, puede afirmarse que “alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos” (Trucco e Inostroza, 2017, p. 16).

Tanto la evaluación del clima escolar en lo positivo como en lo negativo, tiende a poner énfasis en que la reflexión no puede estar asociada a una condición o escala abstracta, sino que se integra a la forma como se vive en las instituciones educativas, y que es desde allí como la evaluación de los aspectos positivos del clima escolar puede indicar aspectos sobre el mejoramiento del bienestar en la población educativa, puesto que el clima no es positivo en sí mismo, sino que ejerce como indicador de lo que sucede y las posibles transformaciones socioeducativas que se requieren. De esta manera, la conceptualización del clima en la escuela tiene la posibilidad de iniciar su estudio de forma descriptiva, pero sus resultados deben interpretarse en función de las acciones que pueden tomarse para modificarlo observado en la realidad, de una manera más pertinente y ajustada a las condiciones particulares de cada institución educativa.

Las características del clima escolar pueden estar asociadas a tres dimensiones principales: la relación entre actores, el funcionamiento de la institución educativa y las condiciones físicas del ambiente (Becerra, 2007). De forma general, puede diferenciarse dos niveles de las relaciones del clima o micro-climas. El primero, el clima del aula; y el segundo, el organizacional o de trabajo educativo. En el primer microclima de aula se percibe la relación propiamente pedagógica, que al ser de carácter positivo puede permitir "un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas", y este es

[...] aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, 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; tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Valoras UC, 2008, p. 5).

El clima de trabajo laboral comprende características que tienen que ver con la formación e infraestructura de la institución educativa. Este tipo de micro-clima se corresponde con la forma en que se desarrolla el trabajo docente y las prácticas de gestión

de los colegios e instituciones, lo que se relaciona con un medio organizativo propiamente y un medio físico que logre valorar los aspectos de autonomía de los profesores, de los logros y eficiencia de la pedagogía, del desarrollo profesional y de la creatividad, tanto como de la cooperación para generar un trabajo satisfactorio entre docentes y directivas, además de la resolución de conflictos entre ellos de forma no violenta.

Entendiendo las características que determinan el clima escolar como parte de la forma de interpretar y entender las subjetividades y las estructuras de las condiciones educativas, puede entenderse que existan instrumentos de aplicación de estas dimensiones y características en estudios de diferentes poblaciones escolares (Aron, Milicic y Armijo, 2012; Janosz, 2013; López et al., 2014), que han contribuido a un mejor entendimiento sobre la posibilidad de medición del clima escolar. A continuación, se presenta la propuesta de medición del clima escolar empleado en este estudio.

### 1.3 Dimensiones relacionadas con el clima escolar<sup>1</sup>

Es importante mencionar que, la clasificación de las dimensiones se genera a partir de la adaptación de la Encuesta sobre el Ambiente Socieducativo (CAS), desarrollada por Michel Janosz (2013); teniendo como referente este instrumento, Rodríguez (2015) organizó y planteó tres dimensiones generales de estudio de la población educativa. Así, a continuación, se indican las dimensiones e indicadores que están relacionados con el logro del clima escolar o, por el contrario, con la aparición de alteraciones y problemas, focalizándose exclusivamente en los referidos al contexto escolar; de cómo se articulan y concretan muchas de estas dimensiones e indicadores, dependerá la calidad de las relaciones y el clima escolar en las instituciones educativas.

<sup>1</sup> Texto adaptado del capítulo "Clima Escolar: primeras aproximaciones y tópicos que llevan a la reflexión" (pp. 19-46) publicado en Rodríguez (2015). *Clima Escolar: una experiencia desde el municipio de El Socorro-Santander*. Tunja: Editorial Juan de Castellanos.

Tabla 2. Matriz Operacionalización Variable Clima Escolar.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Clima escolar	Relaciones e interacciones	Relaciones entre estudiantes
		Relaciones entre estudiantes y profesores
		Clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes
		Clima para el aprendizaje
		Clima de seguridad
		Clima de pertenencia
	Gestión del clima escolar	Implementación y claridad de las reglas o normas
		Vigilancia y cuidado
		Actividades extracurriculares
		Apoyo a estudiantes en dificultad
		Escuela-familia
		Tiempo consagrado a la enseñanza
	Expresiones de la convivencia	Prácticas pedagógicas
		Motivación de los profesores
		Gestión de comportamientos en clase
		Expresión física
		Expresión verbal
		Expresión relacional
Expresión instrumental		
Intimidación escolar		
Comportamientos de inadaptación		
Nivel de seguridad dentro y alrededor del colegio		

Fuente: Rodríguez (2015).



De la matriz presentada, se desarrollará en el presente texto la primera dimensión concerniente a las relaciones e interacciones de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente docentes-estudiantes.<sup>2</sup> A continuación, se realiza una descripción de cada una de ellas.

### 1.3.1 Dimensión relaciones e interacciones

El cerebro humano está programado para poder relacionarse con 150 personas aproximadamente. Esta cifra, conocida como el número de Dunbar, atraviesa todas las culturas. Dunbar (2004) teoriza que el cerebro evolucionó para permitir la oportunidad de organizar las relaciones con los demás. La convivencia en las instituciones educativas no es ajena a esta realidad del ser humano como un ser en relación, esta es una tarea de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Por consiguiente, se incluyen los indicadores: relaciones entre estudiantes, relaciones entre

<sup>2</sup> Las dimensiones gestión del clima escolar y expresiones de la convivencia, han sido desarrolladas por Anderson Rodríguez mediante artículos de investigación y otras publicaciones: Rodríguez (2015) *Clima Escolar: Una experiencia desde el municipio de El Socorro – Santander*. Rodríguez (2015) *Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria*. Rodríguez (2016) *Gestión de normas y clima de aula*. Rodríguez (2018) *Construcción de normas: una reflexión desde el Clima de aula*.

estudiantes y profesores, clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes, clima de pertenencia y clima de seguridad de los estudiantes; los cuales se diferencian y se pueden medir al aplicar la encuesta y permiten el desarrollo de esta dimensión (tabla 3).

Tabla 3. Operacionalización dimensión relaciones e Interacciones.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Relaciones e interacciones	Relaciones entre estudiantes Relaciones entre estudiantes y profesores Clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes Clima de pertenencia Clima de seguridad de los estudiantes

Fuente: Rodríguez (2015).

En la cotidianidad de la práctica institucional educativa, en ocasiones, se pierde la importancia de los valores y se piensa que solo se deben transmitir aprendizajes cognitivos. Los buenos ambientes escolares dependen de las formas de convivencia, de participación de la familia, de cómo las escuelas logran sus objetivos, de generar

seguridad en la propia capacidad de tener confianza. La clásica idea de la escuela como un espacio en que se enseña y aprende no ha permitido que se olvide algo fundamental: que docente y alumnos son, antes que nada, seres humanos con necesidades y expectativas que llevan su humanidad a la escuela. "En consecuencia, hay dos requerimientos concurrentes y que se potencian: la necesidad de aprender y la necesidad de recibir respuestas a sus expectativas humanas" (Aguilar, 2011, p. 59).

Lo que se pretende determinar es la calidad, calidez, respeto o dificultades que se presentan en las relaciones e interacciones profesor-estudiante, estudiante-profesor, y estudiante-estudiante. En esta misma dimensión, se analiza la equidad percibida entre los directivos y en la forma como los estudiantes son tratados en el colegio. Esta dimensión se delimita a través de un reconocimiento de la legitimidad y de la equidad de las reglas, la aplicación acertada de las reglas o de las evaluaciones escolares equitativas. En este espacio, se puede abordar el tema del manual de convivencia, como herramienta normativa institucional que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa.

El clima de justicia y tratamiento equitativo de los estudiantes, el clima de pertenencia y el clima de seguridad de los estudiantes, son

elementos centrales de la formación humana integral. Por ello, es conveniente comprender la naturaleza y dinámica del manual de convivencia, para establecer su influencia dentro de la institución escolar. Lo anterior, teniendo como referente que es una norma jurídica esencial, porque tiene un carácter pedagógico e interviene el acto de educar. "De acuerdo con lo dispuesto en la constitución política de Colombia y en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, para favorecer la construcción de la democracia participativa todas las comunidades deben elaborar el manual de convivencia" (Peinado y Rodríguez, 2011, p. 140).

Para la construcción, actualización y revisión continua del manual de convivencia, se hace necesario dar respuesta a las preguntas que se plantean en la guía 49 "Guías pedagógicas para la convivencia escolar" del Ministerio de Educación Nacional:

- ¿De qué manera se construyeron los acuerdos que están incluidos en el manual de convivencia?
- ¿De qué manera va a participar la comunidad educativa en el proceso de actualización?
- ¿Cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar que se deben incluir en el manual de convivencia?
- ¿Qué estrategias se van a utilizar para divulgar el manual de convivencia?

¿De qué manera lo planteado en el manual es pertinente y responde a la realidad de la Institución educativa? (MEN, 2014, p. 32).

En esta misma línea, el instrumento aplicado conlleva a delimitar la percepción que tienen los estudiantes en cuanto al acto de aprender, el interés y motivación hacia el aprendizaje, y la percepción en torno a la importancia que el docente le concede al éxito que como estudiante se obtiene.

Teniendo en cuenta que en la escuela se conjuga la convivencia de grupos de estudiantes que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupo– y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo, otro aspecto que se analiza dentro de esta dimensión es el clima de pertenencia de los estudiantes hacia su institución educativa, su apreciación frente a la institución dentro del desarrollo de sus procesos formativos, ya que de esta depende en gran medida la calidez de los contactos interpersonales con las personas con las que se relacionan y la evidencia de unas actitudes sociales positivas y abiertas.

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de las instituciones educativas y de las aulas; no obstante, no siempre se está preparado para abordarlos, incluso algunos de ellos con frecuencia ni siquiera se pueden detectar

con claridad. Por consiguiente, se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. De ahí que, determinar el clima de seguridad de los estudiantes, brinda la posibilidad de prevenir o abordar los riesgos de victimización dentro de los centros educativos en ocasiones generados por factores circundantes, por lo que es importante “formarnos para aprender a convivir aceptando la diversidad, para construir entre todos un mundo más humanizado, más vivible, que podemos legar a nuestros hijos” (Brites y Muller, 2001, p. 7).

### 1.3.2 Dimensión gestión del clima escolar

La percepción más común en torno a la gestión, es aquella relacionada con la planeación y los proyectos. Si bien la gestión se ocupa, entre otros, de la coherencia, orden, congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y de la comparación de los resultados con los planes de acción en ocasiones; no se puede caer en el error de olvidar que una de sus funciones principales es la de acompañar a las personas. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (1998), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 3).

Lo anterior requiere centrarnos no solo en una mirada de dirección; además, bajo el prisma de una adecuada gestión, se pueden propiciar espacios donde haya más confianza, donde los vínculos sean más sanos, donde esos vínculos generan modelos dignos de imitación para los niños, jóvenes y, en general, en los integrantes de las comunidades educativas. Una adecuada gestión posibilita contagiar a los distintos integrantes en el acto educativo como seres humanos en comunicación, en acción, y así formar en los aprendizajes que hacen falta para ser ciudadanos, personas, trabajadores, profesionales, lo que cada uno ejerza o las trayectorias de vida de cada estudiante; es decir, movilizar aprendizajes en común.

Así, en la tabla 4, se incluyen los indicadores que se diferencian para el abordaje de esta dimensión, los cuales pueden desarrollarse dentro del ejercicio de aplicación del instrumento de clima escolar, a saber: implementación y claridad de las reglas, vigilancia dentro del colegio, tiempo consagrado a la enseñanza, gestión de comportamientos en clase, motivación de los profesores, apoyo a los estudiantes en dificultad, actividades extracurriculares, colaboración entre la escuela y la familia, e inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 4. Operacionalización dimensión gestión del clima escolar.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Gestión del clima escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>Implementación y claridad de las reglas</li><li>Horarios vigilancia en la institución educativa</li><li>Prácticas pedagógicas</li><li>Tiempo consagrado a la enseñanza</li><li>Gestión de comportamientos en clase</li><li>Motivación de los profesores</li><li>Apoyo a los estudiantes en dificultad</li><li>Actividades extracurriculares</li><li>Colaboración entre la escuela y la familia</li><li>Inclusión y atención a la diversidad</li></ul>

Fuente: Rodríguez (2015).

Un problema para la gestión del clima escolar podría ser no asumir la época. La dinámica de la vida se caracteriza por los cambios, que son múltiples, constantes, permanentes y continuos. Reconocer la época es importante para considerar los modos de educar, los



modos de propiciar aprendizaje y generar coherencia institucional que conlleve a una visión prospectiva de trabajo a mediano y largo plazo, esto da claridad de metas, visiones compartidas y objetivos en común. Resulta impostergable entonces ampliar las interrelaciones entre todos los actores bajo el pensamiento de qué hacer para mejorar mi colegio y estar al servicio de pensar juntos estas cuestiones por medio de la autorreflexión y autoevaluación, que generen una cultura que lleve a hacer las cosas cada vez mejor o de otro modo en caso de ser necesario.

Otro aspecto para abordar dentro de la gestión del clima escolar es la convivencia. Teniendo en cuenta que los aprendizajes en convivencia escolar son la base de la formación ciudadana y constituyen un factor clave en la formación integral de los estudiantes, es necesario gestionarla adecuadamente, ya que se puede convertir en una oportunidad pedagógica para fortalecer el clima escolar en sí mismo y las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, gestionar el clima escolar supone un desafío para las comunidades educativas, las que deben conjugar la variedad de intereses y formas de expresarse con el propósito común plasmado en el Proyecto Educativo Institucional. Si bien es cierto que para determinadas cuestiones puntuales existen responsables dentro de

las instituciones educativas (directivas, coordinadores, director de grupo, psicólogos, directores de área), la gestión del clima escolar es un asunto colectivo.

De aquí la importancia de abordar la implementación y claridad de las reglas, ya que tanto dentro como fuera del aula, estas deben ser claras, conocidas, con sentido formativo, ajustadas al derecho, a las necesidades del contexto y a las que sean propias de cada institución educativa. El manual de convivencia es un documento que forma parte del Proyecto Educativo Institucional y contiene el conjunto de principios, normas, procedimientos, acuerdos y demás aspectos que regulan y hacen posible la convivencia de sus integrantes. Por otra parte, es importante mencionar que las expectativas académicas no solo son de los docentes sobre los estudiantes, sino de la misma institución sobre los docentes y de los padres de familia sobre la institución. El contexto externo, como se ha venido mencionando, incide también en el clima escolar.

Esta influencia de los factores externos en el ser humano que interactúa y se desarrolla de manera permanente, se convierte en tema de análisis que estimula el interés de los investigadores sobre el clima y la convivencia escolar, ya que el contexto puede de manera progresiva convertirse en un bloqueador y manipulador social o,

por el contrario, en un espacio de enriquecimiento, enseñanzas y transformaciones. Por esto, la educación y la tarea de educar son, por su propia naturaleza, un proyecto valioso y valorable en el quehacer social, con un soporte cívico en el que las personas (y las sociedades) se juegan la verdadera razón de ser.

El valor de la educación se confronta con los retos que la sociedad nos plantea; puede ser vista entonces como algo que es valioso, pero al mismo tiempo como algo que es desafiante, y que nos desafía siempre. Para abordar el clima escolar, tenemos un compromiso con la memoria, con nosotros, con los otros y el entorno, porque educar consiste en enseñar a otros a vivir compartiendo sus vivencias, en definitiva, conviviendo.

En consonancia con lo anterior, pero desde la perspectiva de un microclima como el contexto del clima de aula, hoy en día la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje se asocia con interacción bidireccional y recíproca entre profesor-estudiante, pero también de los estudiantes entre sí (Monjas Cáceres, 2007). Cada grupo tiene un ambiente propio, de tal suerte que existe un clima interpersonal que va a posibilitar o dificultar el logro de los objetivos educativos. De aquí que, analizar las prácticas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes en el contexto del aula (la clase),

escenario clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un componente a resaltar por la relación que existe entre las situaciones que presentan dentro del aula en el momento del desarrollo de la clase y la metodología del docente.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que el clima escolar es el contexto o ambiente en el que se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes, es necesario determinar tanto la influencia de las prácticas pedagógicas por parte del docente, como el tiempo consagrado a la enseñanza. La noción de clima escolar nos remite a la necesidad de que los centros proporcionen un entorno acogedor, en el que el alumnado –de todo tipo– y el profesorado encuentren un lugar para aprender.

En un clima escolar enrarecido es más fácil que aparezcan conductas disruptivas. Allí, la motivación del docente –que incluye su amor al trabajo y el deseo frente a su quehacer formativo– facilita la gestión de comportamientos en clase, la cual en ocasiones puede estar más orientada al reforzamiento de las cosas malas que se presentan en el contexto educativo, que a las cosas positivas que puedan propiciarse dentro del clima institucional y de aula, lo que genera que en algunas circunstancias se pueda caer en lamentaciones extremas, olvidando los aspectos positivos del funcionamiento escolar. En ese sentido,

La noción de competencias es muy importante porque está tratando de romper con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos. Lo que tradicionalmente se hacía en la escuela era garantizar que la nueva generación recibiera los conocimientos de la anterior. Y aunque es importante, porque hay que preservar el conocimiento culturalmente establecido, lo que más importa es desarrollar habilidades de pensamiento. No basta tener el conocimiento; hay que ir más allá y usarlo para producir cosas, ideas, soluciones a problemas, buscar alternativas (Chaux y Jaramillo, 2004, pf. 2).

En consonancia, el apoyo que se brinda a los estudiantes y la facilidad para conseguir ayuda si se tienen problemas personales, se convierten en factores decisivos dentro del abordaje del clima escolar. Otro aspecto importante y que forma parte de los intereses de los estudiantes y su motivación dentro de la vida escolar, son las actividades extracurriculares.

Fomentar y promocionar actividades extracurriculares a través de disciplinas atractivas para los educandos, que sirvan de complemento en la formación de los jóvenes tanto a nivel cultural, deportivo, de ocio, como de apoyo a su formación; se convierten en temas necesarios en la vida escolar. La educación va más allá de lo que pasa en el aula, allí se encuentra un mundo lleno de experiencias

y oportunidades que llegan más allá de donde el maestro puede imaginar.

Si se sigue la lógica de la influencia del contexto, dentro de esta dimensión también hay espacio para la temática escuela-familia. Desde la formación, la participación en los distintos órganos de gobierno escolar, la coordinación y la continuidad (Misle y Pereira, 2013), se debe trabajar por fomentar permanentemente la cercanía en el puente entre familia y escuela. De esta manera, se posibilita trabajar de manera coordinada y articulada dentro de la dinámica del clima escolar.

### 1.3.3 Dimensión expresiones de la convivencia

El análisis detallado de cada uno de los factores que influyen en la convivencia dentro de la escuela, es muy diverso y excede la intención y extensión de este texto. Lo que se intenta es indicar la compleja interacción existente entre diversos factores dentro de la vida, la institución educativa y su influencia dentro del clima escolar (ver tabla 5). Las expresiones de la convivencia hacen referencia al tipo de relaciones que establecen los estudiantes en el contexto educativo. El ser humano no solo vive, sino que convive y coexiste. Se entiende la convivencia como la acción de vivir con otros,

compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética (Ortega Ruiz, 2003).

Tabla 5. Operacionalización dimensión expresiones de la convivencia.

Variable	Dimensión	Indicadores
Clima escolar	Expresiones de la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión física</li> <li>Expresión verbal</li> <li>Expresión relacional</li> <li>Expresión instrumental</li> <li>Intimidación escolar</li> </ul>

Fuente: Rodríguez (2015).

Por lo tanto, abordar el tema del contexto escolar requiere inexorablemente abordar la temática de las relaciones. Como lo expresa el sociólogo italiano Donati (2011), "en el inicio está la relación" (p. 17), puesto que la configuración de la identidad personal se genera precisamente cuando se entra en relación con el otro. Dado que la convivencia escolar ha venido ganando un espacio significativo entre las preocupaciones de los investigadores

educativos y, en general, forma parte del pensamiento colectivo en el mundo de la educación, es necesario abordarla dentro de la vida escolar.

Dicha preocupación proviene de los repetidos casos de agresión que se presentan entre estudiantes y que han configurado, de una u otra manera, parte de la cultura escolar, y van llevando poco a poco a pensar en que una de las asignaturas pendientes es la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. La convivencia escolar es uno de los factores decisivos en la formación de ciudadanía.

Convivencia viene de con-vivir y es la forma como las personas propenden vivir con los demás, partiendo desde la propia familia, donde yo respeto y me respetan desde todo punto de vista, incluyendo la diversidad que existe en cada ser humano, porque todos somos diferentes; es así como hay que entender, valorar y asumir las diferencias del otro o de la otra persona, su forma de pensar, vestir y demás, sin excluir a los demás. Como lo menciona Carvajal (2013),

es necesario que el otro sea un ego para que el mundo constituido no sea una simple ilusión. Si el otro es un ego, es decir, si él es un yo no que no soy yo, entonces, es posible la relación intersubjetiva. Si dos egos pueden tener un mismo mundo constituido trascendentalmente,



la significación del mundo deviene intersubjetiva y, en este sentido, existe un mundo (p. 240).

Por su parte, Rodríguez y Español (2013) manifiestan la necesidad de rescatar

esa seguridad que tantos adultos han perdido y que requieren nuestros niños (as) y jóvenes, esa compasión y alteridad que nos recuerda la importancia de las buenas palabras, el hablar en un tono agradable, emplear gestos de cortesía, evitar la envidia, actitudes groseras, apodos, golpes y amenazas (p. 180).

Aprender a convivir con los demás es uno de los principios de la educación, en donde la escuela como un ecosistema social complejo en el cual cada individuo recibe y proporciona influencias en varios sistemas grupales interconectados y desde su especificidad, aporta importantes matices en todo lo concerniente a la intencionalidad en la prevención, promoción y la eficacia interventiva. Es una dialéctica de las relaciones entre los individuos y sus vivencias mutuas, para los objetivos comunes que construyen en la sociedad.

Siempre se trata de sistemas de relaciones interpersonales, pero estas están siempre connotadas y, en gran medida, signadas por las tareas que los individuos deben desplegar en su interior, por la actividad

que une sus comportamientos en unos escenarios y en unos tiempos determinados (Ortega, 2005, p. 14). Las referencias a las agresiones y violencias en el contexto escolar, repetidas en los medios de comunicación y en los comentarios de docentes y padres de familia, hacen una necesidad el abordar las expresiones de la convivencia. La convivencia escolar resume “el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un ‘vivir juntos’ estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos” (Mockus, 2002, p. 19).

Aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Una educación que construye paz, es aquella ligada al criterio moral, ya que posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia. Fenómenos como la constante agresividad en el lenguaje, los enfrentamientos entre miembros de los diferentes integrantes de la institución, la conformación de grupos internos o externos como movimientos de subculturas urbanas y grupos, cuyo comportamiento raya en la agresividad y las situaciones de acoso y agresión a los más débiles y vulnerables; constituyen un desafío para los docentes, administrativos y directivos de las instituciones educativas. Ahora bien, “al hablar de conflicto se hace alusión a una discrepancia o desacuerdo

provocado por opiniones, puntos de vista, posiciones o intereses encontrados incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida" (Álvarez et al., 2007, p. 49).

Los conflictos y contradicciones son inherentes a toda acción humana, no hay ninguna profesión, actividad o acción social que no esté permeada por los conflictos; la escuela es uno de los espacios donde se puede aprender a entenderlos y manejarlos. Los conflictos se suelen identificar como algo negativo, rara vez son considerados como una oportunidad de aprendizaje.

En el caso del clima escolar, los conflictos expresan contradicciones que se desarrollan como parte de las condiciones de vida en comunidad, especialmente en las tensiones entre los individuos que pueden llegar a resolverse en disyuntivas o en integraciones, dependiendo de una dinámica dialéctica entre el "ellos" y el "nosotros". Esto puede deberse a que los procesos de sociabilidad se realizan desde los límites de la comunicación y entendimiento que genera cada lenguaje, tanto como de las intenciones e intereses individuales en la comprensión y agencia en su contexto social (Giddens, 1991).

Al ser dinámicos los conflictos, en el plano de las expresiones de la convivencia (física, verbal, relacional, instrumental), se debe aprender

a enfrentarlos positivamente, antes de que escalen a situaciones de agresión y violencia. Aquí, es importante tener en cuenta que la presencia de violencia en el entorno del estudiante, de agresiones durante su niñez y durante la adolescencia (sea participando o como simple espectador), repercute enormemente en su comportamiento, como se evidencia en el ciclo de la violencia del que habla Enrique Chauv (2012) "en los colegios en los que más estudiantes han sido testigos de peleas, vandalismo, intimidación y violencia de pandillas dentro de la escuela, ellos reportan con más frecuencia excluir o agredir verbal o físicamente a compañeros" (p. 15).



## Capítulo II.

# Pedagogía, Didáctica y Comunidades de Investigación: Experiencias en el estudio del clima escolar<sup>1</sup>

Daniel Roberto Vega Torres

<sup>1</sup> Este capítulo integra análisis y reflexiones de textos anteriores en el desarrollo de la investigación: Vega, D. (2015). Comunidades de Investigación Cuestiones conceptuales y metodológicas. Tunja: Editorial FUJC; Vega, D., y Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. Educación y Educadores, 17 (1), 9-31; Vega, D. (2013) Pedagogía de la Investigación: Problematicación de enseñanza-aprendizaje. Revista Educación y Territorio. 3 (1), 155-172.



*Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.*

*Paulo Freire, 1997, p. 30*

## 2.1 Introducción

El desarrollo del método se desarrolla por medio de la pedagogía de la investigación en red, en donde se buscó generar un proceso de formación investigativa con la característica de construcción de comunidades, el desarrollo de una práctica investigativa y el uso de herramientas metodológicas, que permitieran obtener de forma general un proceso inclusivo y participativo de investigación y asociación entre las instituciones educativas del país. El trabajo fue pensado como un desafío para la descentralización de la práctica investigativa en educación, enfocando los esfuerzos de organización en el espacio de aprendizaje, mientras que se pretendía seguir la



actividad de las comunidades como parte de su propia dinámica e interés particular.

El presente texto sistematiza y describe, de forma general, el proceso de participación de docentes y estudiantes en la organización de un proceso investigativo sobre la convivencia escolar. Para ello, se establece una primera aproximación a los antecedentes, o del porqué de la investigación, allí se relata a manera de contextualización las problemáticas y posibles soluciones que permitieron desarrollar tanto el planteamiento del tema de convivencia escolar, como el desarrollo de un proyecto sobre la pedagogía de la investigación.

En segundo lugar, se expone la pedagogía de la investigación como una reflexión teórica sobre los avances en la práctica metodológica, que contribuyen a definir las apuestas conceptuales sobre lo que se entiende por investigación. Después, de forma correspondiente, se exponen las comunidades de investigación como parte fundamental del proceso social del que hace parte la academia; es decir, la actividad que permite que pueda definirse una trayectoria social y cultural de asociación para el desarrollo de un objetivo común. Por último, se expone una reflexión sobre la didáctica de investigación, o sobre cómo aplicar procesos prácticos según las condiciones de aprendizaje diferenciado de la población.

## 2.2 Desarrollo metodológico

Pensar la investigación como forma de desarrollo pedagógico, y además de forma didáctica dentro de los cursos de especialización de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos; fue un espacio de aprendizaje en el grupo de investigación en Pedagogía y Humanidades RELIGIO. Desde el año 2012, se observó la necesidad de potencializar la formación investigativa, teniendo en cuenta los resultados de formación de más de una década de los programas de posgrado de la Facultad ya mencionada.

En ese sentido, dos eran los retos para el grupo de investigación; el primero, lograr desarrollar una reflexión sobre los intereses que los docentes habían realizado de forma particular, es decir, entender las tendencias de los temas o problemas que compartían en su mayoría dentro de la formación académica y que expresaban en sus investigaciones; el segundo, desarrollar una estrategia de organización del trabajo investigativo en las condiciones de educación a distancia, en donde los docentes y estudiantes trabajan desde sus contextos laborales y de aprendizaje.

Para el primer proceso de reconocimiento de los temas de interés de los estudiantes y docentes, se desarrolló un estudio interno de

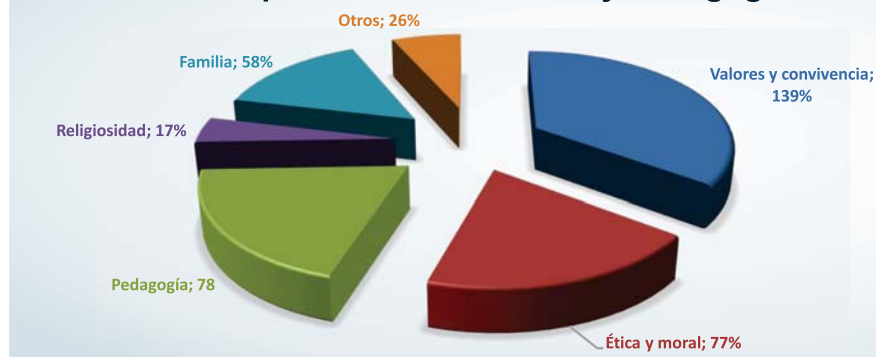
tendencias de los problemas o temas de investigación. Es posible entender que, para justificar un proceso de investigación, se tuvieran en cuenta los objetivos que fueran frecuentes o comunes; es decir, para formar comunidad, lo importante es obtener un objetivo común. Se tomó entonces una muestra de 394 trabajos de investigación de la Especialización en Ética y Pedagogía, distribuidos en 10 departamentos del país, entre los años 1999 a 2008.

Tabla 6. Muestra de trabajos de investigación realizados en la Especialización en Ética y Pedagogía, años 1999-2008.

Nro.	Departamento	Municipio	Nro. Textos
1	Antioquia	Caucasia	1
		Medellín	1
2	Bogotá	Bogotá	7
3	Boyacá	Duitama	4
		Socha	2
		Sogamoso	1
		Tunja	133
4	Córdoba	Ayapel	2
		Montería	105
5	Guajira	Riohacha	5
6	Huila	Neiva	2
7	Magdalena	Santa Marta	50
8	Meta	Villavicencio	10
9	Putumayo	Sibundoy	7
10	Quindío	Armenia	64
		<b>Total</b>	<b>394</b>

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1. Tendencias de investigación en la Especialización en Ética y Pedagogía**



Fuente: elaboración propia.

Del total de trabajos investigativos, las tendencias representativas se clasificaron en 5 temas o problemas homogéneos. En primera medida, aparece Valores y convivencia con un 35,2 %; luego, ética y moral, con 19,5 %; y pedagogía, con 19,7 %, seguido de familia y religión (ver figura 1). Las tendencias de investigación fueron un claro aporte para entender y sustentar el objeto de estudio, lo que contribuyó a entender que la característica de la formación investigativa requería de un aporte propio de la comunidad que se pensaba organizar.

Esto consistía en entender los problemas que querían investigar y no tomar desde la teoría un ejercicio propiamente abstracto de la educación o la pedagogía. Aunque es claro que la clasificación ya suponía los intereses del programa, es posible entender que al ser la ética y pedagogía campos de conocimiento extensos, se logra concretar y visualizar un tema común, en este caso el de convivencia.

La convivencia como preocupación principal de docentes en las aulas e instituciones educativas, focalizó los esfuerzos de investigación que vendrían acompañados del desarrollo teórico y práctico de los docentes de la especialización en el país. De esta forma, fue la elección del tema un resultado propio de la evaluación del programa. Sin embargo, la situación de una reflexión sobre la convivencia ya tenía, de por sí, un desarrollo académico importante en la literatura científica y pedagógica, lo que contribuía con la experiencia y conocimiento de docentes y estudiantes, asegurando un espacio académico de aprendizaje.

De esta forma, se dio paso al segundo eje de la investigación ¿Cómo poder desarrollar un proceso investigativo satisfactorio teniendo en cuenta la modalidad a distancia en que se desarrollaba la actividad formativa? Esta pregunta asociaba la posibilidad de obtener un resultado diferente al conseguido hasta ahora en las propuestas tradicionales de desarrollo metodológico investigativo tradicional. Se debía afrontar un mecanismo que permitiera procesos sincrónicos y asincrónicos de la investigación como parte de tiempo y contextos socioculturalmente diversos. Esta inquietud fue el aliciente para desarrollar una revisión literaria sobre el proceso de investigación dentro de otras formas de comunicación y currículos académicos. Se obtuvo entonces un ejercicio de reflexión, que permitió alcanzar

un proyecto estable denominado "Pedagogía de la investigación en red".

En general, la propuesta debía responder a tres cuestiones principales; la primera, la de la pedagogía propiamente dicha; es decir, la forma en que debía pensarse pedagógicamente el proceso investigativo como forma ajustada a las necesidades y contextos de la población estudiantil; la segunda, que corresponde con la formación y organización de comunidades o grupos de investigación, lo que concierne con las posibilidades de comunicación, intereses y organización de docentes y estudiantes; por último, la tercera, la forma en que se podía realizar un proceso didáctico dependiendo de las condiciones, tiempo y recursos con lo que se contaba para el desarrollo de las actividades, en especial uno de los asuntos principales el desarrollo didáctico con licenciados y adultos mayores, una franja de la población que usualmente se encuentra excluida de los manuales metodológicos tradicionales de investigación.

Los tres ejes, pedagogía, didáctica y comunidad, son lo que constituye un espacio de trabajo colaborativo para el aprendizaje, y que se relaciona con los intereses y proyectos que desde la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes se intentó reconocer y apropiar. Más que la modificación de un proceso curricular, lo que

se ponía en juego era definir nuevas trayectorias de aplicabilidad de la investigación como componente pedagógico. Debe tenerse en cuenta que la situación de alfabetización y aprendizaje en el país debe superar las fronteras de la competencia técnica básica, para un desarrollo de producción de conocimiento y reflexión. Esto, con la finalidad de obtener mayor probabilidad de transformación social por parte de los individuos, desde sus condiciones laborales y vitales. La investigación se toma, así, como una práctica social que debe ser interiorizada en sus procesos de problematización, conceptualización, experimentación y reflexión continúa.

Esta breve exposición de antecedentes intenta hacer énfasis en que tanto el contenido que propone la investigación, en este caso la convivencia escolar o clima escolar, y la forma o el método que se define para su desarrollo investigativo, fueron producto de necesidades y cuestiones que surgen al desarrollar una práctica docente e investigativa. También, como una reflexión de las posibles soluciones que deben tenerse en cuenta para modificar los procedimientos de enseñanza aprendizaje en diversos contextos del país.

Es notable que el propósito final no es reproducir la metodología institucionalizada en las prácticas universitarias, y que se han

naturalizado en forma de currículos ajustados a poblaciones académicas específicas con un saber disciplinario. Eso lleva a cuestionar si todos los procesos que se dan continuamente en investigación, más que un ejercicio de gestión académica y de logro de indicadores en evaluaciones institucionalizadas, puede contraponerse con debates sobre la pertinencia y el modo de trabajo ajustado a la realidad sociocultural del país.

Por lo general, la convivencia escolar y el desarrollo metodológico de la investigación propuesto, son planteamientos que sirvieron como formalización de una serie de cuestiones, intereses e interrogantes que contribuyeron a un diálogo significativo entre docentes, estudiantes y comunidades desde sus contextos. A continuación, se expone de forma general la conceptualización y procedimientos que permiten el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta que es un discurso más ligado a un enfoque de sistematización de experiencias, que a la pretensión de organización teórica o manual metodológico.

### 2.2.1 Pedagogía de la investigación

La pedagogía de la investigación no es otro hecho más que definir la forma como se aprende conjuntamente el desarrollo de un proceso investigativo. Algo que comúnmente se resume en la idea de



“aprender a investigar investigando”, puede conducir a pensar que es propiamente la práctica la que conduce a un escenario propio de aprendizaje, no solo por el cambio de la palabra de verbo infinitivo a gerundio, pues ello indica de nuevo la pregunta sobre el cómo llegar a realizar esa trasposición de forma clara, comprensible y, en algunos casos, generalizable.

Es allí donde las comunidades científicas, que constituyen como eje principal de su práctica la investigación, han venido a derivar en una serie de recetas o técnicas procedimentales que han inundado la literatura académica para la formación de profesionales en diferentes áreas de conocimiento. La labor pedagógica aparece, en su mayoría, definida por parámetros formales y normativos, y la dominación de ese discurso instrumental del conocimiento se reproduce hegemonícamente en las aulas.

Al definir el proceso instrumental de la investigación como parte de una realidad hegemónica, es posible identificarlo como la naturalización del aprendizaje de la ciencia como un aspecto propio de las comunidades científicas disciplinares. ¿En qué momento puede desarrollarse una reflexión pedagógica de aquello que aparece como algo procedimental y normativo? La razón instrumental que define los propósitos de la ciencia y la tecnología, genera un

grado de conformidad sobre lo que, en algún momento, tuvo que ser reproducido, enseñado o instruido a otro para mantener dicha práctica. Esa intención de reproducir o de socializar una actividad como la práctica investigativa, debe contextualizarse en la forma como se define la ciencia, y desde allí poder avanzar en la estrecha relación entre teoría, práctica y pedagogía.

La ciencia es una actividad social. Esto quiere decir que es una relación de individuos que permiten la configuración de una práctica y unos códigos definidos, para representar un conocimiento distinto de otras formas de saber. La práctica científica no es solo una relación de postulados, juicios o categorías, sino que –ante todo– es un proceso de intersubjetividades en donde se pauta, negocia, comparte, dialoga y promueve un resultado específico derivado de intereses situados en un espacio social determinado. Este proceso se materializa en una serie de normas que se relacionan y se articulan, para crear una práctica continua que genera una argumentación, escrita u oral; y que requiere de un grado de validez, verificación, coherencia y rigurosidad para poder ser aceptada en un grupo o comunidad investigativa o científica.

Una práctica científica puede desarrollarse en diversos aspectos, puesto que, más que una serie de pasos razonados y pre-estructurados,

es una actividad social que se lleva a cabo en medio de la indeterminación, debido a que los resultados esperados constituyen formas hipotéticas que deben evidenciarse más allá de los valores y expectativas personales. De manera general, se propone simplificar el proceso del conocimiento científico en cuatro aspectos relevantes:

- Un proceso de problematización de la realidad, eje que se presupone como la base de todo proceso investigativo. Más que una formulación del problema, lo que se busca es una acción y capacidad del sujeto para posicionarse frente a la realidad cambiante:

Problematizar es, por tanto, una actitud: la actitud de dudar de lo evidente e indudable, cuestionando lo incuestionable y haciendo, así, inseguro lo que damos por seguro. Pero problematizar también consiste en llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable (Cerdea, 2011, p. 188).

- Un segundo proceso de investigación propiamente dicho, que incluye tanto un aspecto sistemático como heurístico; es la manera como se desarrolla dinámicamente el conocimiento científico, es la práctica continua de indagación que se nutre de las problematizaciones y se organiza para poder dar solución a la misma.

- Un tercer momento teórico, como concreción de los resultados en un nuevo acervo de conocimiento. Este corresponde al proceso de sistematización de los resultados investigativos y viene a ofrecerse como un recurso materializable del conocimiento; es decir, que permite su divulgación y reproducción.
- Por último, el proceso educativo y pedagógico que posibilita la socialización del conocimiento y la formulación de nuevos problemas en un ámbito académico. Como idea central de esta actividad científica, una pedagogía que no problematice la realidad social está condenada a crear procesos lineales y dogmáticos, en los que se acepta una argumentación ideológicamente, pero no se participa en la construcción del conocimiento desde la formación de sujetos que la problematicen e indaguen en nuevas o distintas soluciones a las necesidades de su comunidad o grupo.

Más que una exposición detallada de estos aspectos o representaciones de la actividad científica, el objetivo es situar las relaciones con el campo educativo, en dos dimensiones primordiales: la investigación y la educación, y la forma de reflexionar sobre su relación. La investigación educativa se puede definir como la aplicación del proceso científico en el campo de la educación, o como una búsqueda sistemática de una respuesta a un problema educativo planteado (McMillan y Schumacher, 2005).

En ese sentido, la investigación y la educación no pueden estar separadas, sino que la investigación puede ser parte de un proceso continuo de aprendizaje en diferentes ejes o lugares de vivencia crítica y problematizadora de la realidad, que permite su institucionalización en disciplinas o conocimientos formales. No obstante, la razón instrumental pone énfasis en la linealidad del conocimiento, pues debe ser realizada de forma procesual, determinada por un estado de operaciones claramente generales y abstractas, apoyadas en ejemplos arbitrarios para lograr una comprensión ajustada a casos.

Existe una forma dialógica de comprensión de la actividad científica y académica, que pone énfasis en el aspecto educativo y pedagógico, más que en la reproducción del método científico abstracto, a este aspecto se le llama pedagogía de la investigación (Trejo y García, 2012). Esta se entiende como una actividad donde la comunidad educativa reflexiona y problematiza la investigación desde su posición, jerarquización, metodología, diseño y formas de teorización. En otras palabras, es repensar el hecho investigativo desde las posibilidades propias de la pedagogía, que se muestra como una actividad cerrada a las condiciones discursivas de la ciencia, pero que debe hacer énfasis en la construcción propia de la investigación como una actividad social.

### 2.2.2 Investigación dialógica, crítica y participativa

A diferencia de la postura tradicional de la investigación, centrada en la reproducción técnica y metodológica de un conocimiento científico abstracto y formalizado, la investigación tomada desde una pedagogía crítica y popular presenta un cambio sustancial en la forma en que se desarrolla un pensamiento epistémico, abierto, igualitario, vivo, dialógico e intersubjetivo. No es otra metodología ni un diseño especial para la instrucción académica, sino una forma de vida que integra política y educativamente a la población, que la hace partícipe de sus problemáticas y busca llegar a solucionarlas de manera práctica para sistematizar y socializar la experiencia. Lejos de un discurso formalizado, la base de la pedagogía dialógica es su postura crítica y alternativa frente a las disposiciones educativas de la investigación y la reproducción tradicional de la teoría metodológica de la investigación.

Mientras que los manuales de metodología de la investigación concentran sus esfuerzos centrífugamente para que el orden y la coherencia interna sean definidos explícitamente, la pedagogía dialógica busca integrar las contradicciones de la vida en sociedad para poder llevar a cabo soluciones que partan de la diversidad cultural de los sujetos investigativos, y propendan por una mayor intervención en la vida y en las escuelas. Según Alfredo Ghiso (2013),

La praxis investigativa, dialógica y participativa se funda en un paradigma emancipatorio, que tiene como tarea principal la liberación, en tanto restauración de la libertad. Este referente ético, político y teórico es una de las claves fundamentales para entender y valorar las propuestas y proyectos de investigación que buscan hacer frente a las pautas socializadoras del modelo neoliberal. (p. 109).

Para modificar la práctica investigativa en educación, se necesita de una pedagogía centrada en las capacidades, más que en las competencias; en otras palabras, la formación y el trabajo educativo deben contribuir a potencializar las formas de ser, vivir, actuar, reflexionar y construir en comunidad; no para especializar, individualizar, encerrar y predefinir las acciones y necesidades de un individuo destinado a un puesto laboral en una empresa como eje del desarrollo económico de los países. Una práctica tal requeriría de formar en aspectos vivenciales, llenos de contenido real y no de relaciones formales vacías y abstractas. Es decir, se requiere potencializar en los investigadores el autoconocimiento, la autonomía, la corregulación, la escucha crítica y activa, la transformación del entorno, la comprensión crítica de la realidad, la empatía y la perspectiva social (Ghiso, 2013). Una práctica curricular podría partir o consistir en diversas actividades pedagógicas que se centren más en la intersubjetividad y la alteridad, que en la metodología y la lógica de la ciencia. Una propuesta para ello es la que se presenta a continuación.

### **2.2.3 Formulación del problema desde la participación diversa de grupos**

El problema de investigación debe compartirse como una prioridad en donde se integren las necesidades y perspectivas de la comunidad, organizando escenarios de trabajo y concertación entre grupos académicos y la comunidad local o regional. Es decir, los docentes y estudiantes deben hacer partícipe a la población como sujeto. Este es un trabajo en equipo, en el que los estudiantes no solo aprenden a formular un problema, sino que lo realizan de manera tal que generen un autoconocimiento del contexto, una reflexión-acción, que les permita integrar un lenguaje acorde para la autonomía y equidad de los procesos.

### **2.2.4 Crear prácticas y mecanismos continuos de comunicación entre los participantes**

La conformación autónoma de redes de comunicación es relevante para el mantenimiento continuo de trabajo, tanto desde las posibilidades locales como las regionales o globales. Se debe disponer de las herramientas técnicas y tecnológicas como medios, no como fines. Las discusiones sobre la inclusión de procesos tecnológicos y digitales, deben girar en torno a la comunicación para el



mejoramiento de las condiciones de vida en el ambiente educativo, no en profundizar la investigación hegemónica de la evaluación para el mejoramiento del “logro académico” de los estudiantes, que es una de las formas o modelos de investigación educativa más frecuentes y que, en general, reafirman las condiciones actuales de la educación, lo que impulsa su desarrollo mercantilista. De allí que, la preocupación por el “buen uso” de los medios, enmascare una preocupación por la reproducción de las condiciones hegemónicas y de la ciencia dominante (Apple, 1986, p. 17).

### 2.2.5 Plantear y aplicar mecanismos de reconocimiento e intervención

Más que unos procesos formales de metodología, los instrumentos a desarrollar deben estar acordes con los intereses y posibilidades de docentes y estudiantes. En comunidades donde no existen los “laboratorios especializados” para la producción del conocimiento científico, deben integrarse los aportes del saber popular (Fals-Borda, 1992), como una práctica valorativa y cultural que comprenda cómo desarrollar instrumentos y productos en los cuales pueda ser abierta a la participación e intervención social. Un lenguaje sencillo, comprometido y sin dogmatismos, permitiría observar que en los recursos de investigación “simples”, como un diálogo informal, hasta

el mecanismo estadístico más desarrollado, como los experimentos en laboratorio, son grados de construcción de la información para objetivos específicos de la comunidad educativa; están contenidos en sus intereses y necesidades.

### 2.2.6 Experiencias y prácticas pedagógicas

Para el caso del desarrollo de la investigación realizada sobre convivencia escolar, es posible entender que uno de los aportes principales para la modificación de la práctica pedagógica, fue el diálogo inicial entre grupos para concretar diferentes formas de desarrollar la investigación. Anteriormente, se podía observar que existía una forma estandarizada de llevar a cabo la investigación desde la docencia. El inicio de la investigación se focalizaba en los elementos que se describen a continuación.

### 2.2.7 Currículo y organización

Debe entenderse que la forma institucionalizada en las metodologías de investigación está dada por una pedagogía que confiere al estudiante, la capacidad de desarrollar el proceso investigativo en su totalidad y que dependa de aquella persona el completo desarrollo de los objetivos. Este proceso que se comparte como un eje común

de investigación en la literatura, puede ser contrastado con las experiencias de trabajo colaborativo donde ya se encuentra definido un proceso investigativo. Las dos formas de socialización del trabajo investigativo, pueden llevar a iniciar el currículo desde el diálogo sobre la forma en que se piensa llevar a cabo el aprendizaje. Hasta qué punto definir no el tema, sino la forma como puede desarrollarse la actividad, puede ser un paso a través de la manera como se realiza una participación consensuada.

La presuposición de tener ya una plataforma de trabajo sobre un tema de investigación específico, reconoce que existen recursos formalizados y explícitos para el uso didáctico, y no simplemente teórico. La transformación de la teoría en didáctica es la labor inicial de este proceso. Mientras que el material metodológico es abstracto y abierto en la investigación instrumentalizada de los manuales, en la organización del trabajo colaborativo, en una zona de aprendizaje, adquiere ya pre-diseños de actividades y recursos que permiten objetivos de aprendizaje diferenciados. Así, se decidió llevar a cabo diferentes plataformas de trabajo en investigación. Esta apuesta presentó una primera relación entre los mecanismos de aprendizaje de una investigación tomados desde una visión pragmática de la ciencia, representada en la teoría de aprendizaje y una teoría de aprendizaje constructivista.

La investigación educativa puede entenderse como una actividad dual, entonces ¿de dónde partir y cómo pensar esa dualidad para poder desarrollarla en contextos de comunicación tecnológica e informacional? John Dewey concebía la experiencia vital del individuo como punto de partida para la motivación del aprendizaje. La experiencia para él es la relación de acciones y consecuencias interconectadas con actividades pasadas y futuras (proyección), diferenciadas en primarias y secundarias según el grado de reflexión y acumulación de conocimiento (Dewey, 1925).

Lo importante de esta propuesta, más que las implicaciones propias del pragmatismo en la pedagogía, es que se constituye en la base fundamental del aprendizaje de la investigación según los manuales metodológicos (Hurtado de Barrera, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Tamayo y Tamayo, 2003; Mayorga Rodríguez, 2002), pues estos incluyen este principio –la experiencia del individuo– como necesario en la selección del tema o problema. Esta petición de principio define la corriente epistemológica, que busca concretar la problematización de la realidad desde un aspecto individual, centrado en la persona que experimenta. De allí que, el educador o docente sea un guía que permite que el estudiante canalice sus experiencias en conocimiento analítico y reflexivo.

Por otro lado, está la perspectiva de Vygotsky (1997), que parte de la experiencia como actividad social del individuo en relación con su contexto cultural. No concibe la experiencia como un aspecto individual, sino que piensa al individuo con respecto al sistema social al cual pertenece. Para Vygotsky, el papel de las herramientas y los símbolos con los cuales los individuos conocen, es fundamental para entender cómo se desarrolla y se reproduce culturalmente el conocimiento.

Esta forma de entender el desarrollo cognitivo del individuo implica la elaboración de zonas de desarrollo próximo, en donde se crea una práctica pedagógica que reúne un docente/mentor y un estudiante/neófito en la solución de un problema práctico para los individuos (Vygotsky, 1978). De esta manera, se logra precisar que el proceso de enseñanza no está dado solo por la disposición del individuo, sino también por la organización de una actividad educativa apoyada/construida de manera colectiva para la búsqueda de fines específicos (Cheyne y Tarulli, 2005).

En otras palabras, los objetivos pedagógicos de Dewey y Vygotsky vienen dispuestos por dos principios de organización del aprendizaje, que, para la pregunta por la manera en que se inicia la investigación y cómo se forma en la dualidad propia de la investigación

educativa, resultan sumamente específicos. Como se observa, partir de la experiencia individual para la comprensión y el planteamiento de la realidad, traza un movimiento estructural de abajo hacia arriba (bottom-up); es decir, permite una apertura al desarrollo de formulación y problemas investigativos diversos, pero sumamente indeterminados; una actividad controlada y dispuesta para enseñar de manera efectiva los aspectos investigativos necesarios que deben saber los miembros de la sociedad, delineando así un movimiento estructural de arriba hacia abajo (top-down); es decir, permite concretar los intereses investigativos desde una posición determinada (Glassman, 2001). La diferenciación de estas posturas define estructuras de organización social del conocimiento para la investigación.

Así, la propuesta de un inicio curricular del proceso de investigación, tenía de antemano un diálogo sobre las posibilidades de trabajo investigativo, en donde se decidiera conjuntamente formas de aprendizaje, que podían ser valoradas por los alcances institucionales y los intereses personales de cada integrante. La apuesta por generar un espacio dialógico inicia desde la forma en que el trabajo investigativo tiene como principio el desarrollo individual o colaborativo.

Es posible resaltar que, los estudiantes tuvieron una primera impresión de ser parte de un proceso puramente técnico y subordinado de la aplicación investigativa, esto fue parte de los debates sobre la conveniencia de un proceso colaborativo. ¿Cómo poder diferenciar un proceso subordinado a uno colaborativo en el desarrollo de una investigación formativa? Esta cuestión tenía como eje la forma de subjetivación jerárquica de la academia. Así que debía ser clara la participación de los estudiantes en diferentes contextos del proceso investigativo, que dispusiera las dos formas de trabajo investigativo. Esto fue llevando a debatir más allá de los límites propiamente pedagógicos y problematizar la forma como nos referíamos a la organización científica e investigativa en general, aspecto que se desarrolla en la propuesta de las comunidades de investigación.

Por otro lado, la práctica pedagógica de los docentes que acompañaban el proceso, también resultó en un desafío de aprendizaje. ¿Cómo poder convencer de abrir al diálogo un formato preestablecido del desarrollo de un proceso investigativo? Si por un lado la dificultad de modificar el currículo ya debía admitir un debate inicial con los docentes que participarían de la investigación; por el otro, era más difícil aún convencer de la necesidad de problematizar la propia actividad que desean transmitir o comunicar. Es posible que uno de los problemas directos en la socialización de la pedagogía de

la investigación fuera entender que existen estructuras interiorizadas y dominantes de las formas de proceder en investigación, no es fácil obtener un autoanálisis sobre las formas de proceder en investigación educativa, entendiendo que muchos de los procesos formativos en investigación se han constituido en experiencias individuales dispersas, y la finalidad para muchos docentes es obtener un completo desarrollo de la guía normativa.

Así, puede que haya existido un proceso de distorsión de los objetivos del trabajo colaborativo. Una tendencia general, entre mayor el número de docentes que integraban el desarrollo de la práctica investigativa en una plataforma colaborativa, es probable que no se alcanzara a identificar la propuesta en su totalidad, o fuese trabajada a interpretación individual, entendiendo que el proceso se exigiera como un aprendizaje individual sin llevar a cabo un proceso colaborativo y dialógico en su totalidad. Los problemas de comunicación son claves en este sentido, puesto que identifican los acuerdos y desacuerdos que cualquier actividad social tiene que afrontar. A continuación, se profundiza sobre este tema.

### 2.2.8 Comunicación y organización de redes

Una segunda apuesta en la forma de desarrollo del trabajo colaborativo en investigación, fue la forma de organización de



espacios de comunicación más allá de las aulas. En ese sentido, los mecanismos de comunicación serían plataformas organizados por las posibilidades del programa, en ese caso de distancia tradicional. Allí, existía la posibilidad de trabajar en relación presencial o directa entre docentes y estudiantes, además de comprender el trabajo desde las diferentes regiones o departamentos en que se realizó la actividad investigativa y colaborativa.

Dentro de la investigación, el entendimiento del concepto “red” no tenía que ver necesariamente con el uso de tecnologías de la información, dado que aquellos son medios, mientras que la red consiste principalmente en el uso organizativo y relacional de una población (Latour, 2008). Así, se tiene en cuenta la formación de la organización del trabajo como una comunicación entre nodos de trabajo, donde se utiliza una comunicación definida en un tema o problema común entre los diferentes nodos. Al ser un proceso de comunicación que buscarse re-pensar el proceso investigativo desde la óptica pedagógica, fue posible definir que el proceso se mantuvo centralizado o, como mencionaba Bruno Latour, un centro de cálculo u oligópticos:

[...] propongo usar la palabra oligóptico como término genérico, reservando la expresión de “centros de cálculo” para los sitios donde se hacen posibles los cálculos literales y no simplemente los

metafóricos, gracias al formato matemático o al menos aritmético de los documentos que se llevan de un lado para el otro. Como sabe todo lector de Michel Foucault, el "panóptico", una prisión ideal que permite una vigilancia total de los presos imaginada a comienzos del siglo XIX por Jeremy Bentham no ha dejado de ser una utopía, es decir, un mundo inexistente para alimentar la doble enfermedad de la paranoia total y la megalomanía total. Nosotros, sin embargo, no buscamos una utopía, sino lugares en la Tierra que sean plenamente asignables. Los Oligópticos son precisamente esos sitios dado que hacen exactamente lo opuesto de los panópticos: ven demasiado poco como para alimentar la megalomanía del inspector o la paranoia de los inspeccionados, pero lo que ven lo ven bien. (Latour, 2008, p. 260).

El paso de llevar ese centro de control a otros espacios de la red, fue dado por mecanismos de comunicación (artículos, ensayos, presentaciones, videos, etc.) entre los mismos integrantes, que pudiesen mediar regionalmente los docentes para evaluar conjuntamente la actividad en la lectura de los resultados de cada uno de los grupos. De forma concreta, los docentes llevaban el material trabajado en otro lugar para poder ser leído y debatido para el uso de análisis de otros estudiantes o participantes de la investigación en otros contextos. Este proceso fue un primer cambio de la centralización a una descentralización. No obstante, fue un proceso inicial y no se

consolidó a profundidad, porque es necesario que cada proceso de descentralización adopte su propia dinámica de trabajo colaborativo en función de la construcción de autonomía. Para poder llegar a la descentralización, debería ofrecerse desde cada nodo o grupo, propuestas que afecten conjuntamente a la red.

Pese a los límites de la centralización, fue posible abrir un primer espacio de trabajo colaborativo, que al ser coercitivo desde un centro puede posibilitar la transición a un proceso descentralizado óptimo en el uso de comunicación y organización. Sin embargo, lo que se menciona como tal, fue la posibilidad pedagógica de ofrecer una plataforma de trabajo en un lenguaje común, que permitió el desarrollo de capacidades básicas en la investigación desde lo que se produjo en la misma red. La lectura del grupo como parte de una necesidad de evaluación y autoevaluación de estudiantes y profesores, permitió convertir el tema de clima escolar en una forma de trabajo más allá de la teoría de pocos teóricos reconocidos, y ofrecer visibilidad entre los mismos estudiantes a observar la forma en que se expresan y las propuestas de análisis que se distribuyen en colaboración.

Las posibilidades de transformación se encuentran en obtener materiales pedagógicos más abiertos, que no se reduzcan a

una sola posibilidad dual de las redes –sea de arriba abajo o de abajo a arriba–; el desafío no se encuentra en tener únicamente material pedagógico y curricular, sino que debe tomar de base la transformación de los docentes en la formación y aprendizaje de capacidades de investigación. La descentralización solo atiende a la posibilidad de crear organismos autónomos de construcción de la práctica investigativa; de lo contrario, se reduce a una supervisión central, lo que termina por agotar los esfuerzos de innovación y transformación pedagógica en cualquier área de conocimiento.

### 2.2.9 Lenguaje pedagógico

La experiencia del trabajo de pedagogía de la investigación, permitió evaluar la manera como comunicamos la investigación desde un enfoque principalmente instrumental. Si anteriormente se suponía una adaptación de las personas a la teoría, lo que se propuso fue cultivar una actividad investigativa desde el apoyo mutuo, desde la construcción conjunta de conocimiento en los contextos cotidianos y locales en los procesos investigativos. Lo que prima es el aprendizaje desde espacios ajustados para el mejoramiento de las capacidades, la apropiación de objetivos y actividades que terminen por crear una sociabilidad investigativa, no una división impuesta de labores, sino una integración cooperativa para un objetivo común. Por ello, el

proceso de aprendizaje no niega la rigurosidad, sino que implica un diálogo intersubjetivo y continuo de participantes para desarrollar las actividades.

Precisamente, crear una sociabilidad investigativa es otro de los ejes que permiten pensar el lenguaje de la ciencia. ¿Cómo llevar un lenguaje pertinente sobre el proceso científico e investigativo a personas en contextos socioculturales diversos, para propiciar el diálogo y la participación? La literatura sobre investigación educativa ha permitido el desarrollo de material pedagógico de gran relevancia para resolver dicha pregunta. No obstante, más allá del apoyo de manuales metodológicos cada vez más diversos, lo fundamental del proceso fue definir un lenguaje ajustado a cuestiones y preguntas entre docentes en diferentes zonas del país, que pudieron entrar a colaborar y definir los caminos que debían tomarse para el desarrollo de las actividades. De nuevo, se llegaba a la necesidad de tomar iniciativas individuales, pero que tuvieran relación con la tradición del proyecto sobre clima escolar.

La colaboración de docentes y estudiantes en la creación de un debate común, llevó a identificar que los problemas y la forma de expresar su situación e intereses, pasaban a representar mecanismos claros para saber hasta dónde podía utilizarse el material de trabajo,

y además poder crear nuevos procesos sobre lo ya construido. El presentar los productos de investigación ya concluidos de otros grupos o nodos dentro de la red, ayudaba a fomentar confianza en los estudiantes para expresar sus resultados y análisis de una forma más autónoma y confiable. Esta valoración sobre el trabajo personal fue un avance significativo, para que los estudiantes y docentes lograran desarrollar un esquema de confianza y afirmación en el campo académico.

### 2.2.10 Comunidades de investigación

Una comunidad de investigación es un mecanismo social que permite la interacción y el fomento de sociabilidad entre los participantes, para el desarrollo de actividades investigativas. Igualmente, es un espacio de trabajo solidario y colaborativo que propende por la integración de sujetos en prácticas que ayuden al aprendizaje y desarrollo de propuestas investigativas con objetivos claros y consensuados. De esta manera, se busca potencializar la participación y ampliación del campo investigativo desde una forma diferente de organización, permitiendo una comunicación y socialización pertinente a los diferentes contextos socioculturales, económicos e histórico-geográficos que constituyen los países, en especial, de la región latinoamericana.

Las comunidades de investigación articulan criterios, valores, objetivos, recursos, actividades y ambientes de una manera coherente con las posibilidades y potencialidades de los agentes, puesto que fomenta la participación abierta y solidaria pensando directamente en la manera como se puede mantener una solidaridad investigativa básica con valores como justicia, tolerancia y democracia. Es posible entender que, el objetivo frente a la investigación no era llevar una investigación de "punta", intentando saltar a un proceso de aprendizaje civilizatorio con el consumo de recetas prediseñadas de experiencias exitosas de otras regiones. Es posible que no solo en educación, sino como una cuestión de economía política y cultural, se haya definido este tipo de estrategias para llegar a políticas públicas en ciencia y tecnología en el país.

Lo que se pretende es generar un primer proceso de alfabetización para la producción de conocimiento mediante la investigación. Las comunidades de investigación tienen los siguientes componentes:

- Los Sujetos o integrantes socioculturalmente diversos que van a participar del proceso.
- Los Criterios o valores que definen los comportamientos esperados dentro de la organización.

- Las Instituciones que comprenden a los integrantes dentro de la sociedad civil, como instituciones políticas y económicas.
- La Población o ambiente objetivo que constituyen y son constituidos por las actividades que se desarrollan, y miden el impacto principal de la actividad.
- Los Objetivos que van a direccionar las actividades, dados mediante proyectos o agendas de trabajo.
- Los Recursos o instrumentos que se necesitan para que los integrantes logren los objetivos.
- Los Espacios y Redes de trabajo que pueden ser medidos en escalas de integración a corta o larga escala. (Vega, 2015, p. 21).

Las comunidades de investigación son una apuesta de apertura de la organización social de la ciencia, en la medida en que el interés principal se centra en el aprendizaje como proceso de formación autónoma de productores de conocimiento con valor sociocultural reconocido dentro los contextos académicos y laborales. El ejercicio de la actividad comprende especificar cada uno de sus componentes, y entender el proceso de su desarrollo en la práctica de la investigación sobre convivencia y clima escolar. A continuación, se presentan brevemente las experiencias de la investigación.



### 2.2.11 Sujetos e identificaciones en la investigación

El reconocimiento e identificación de los sujetos en el proceso investigativo, es una de las características principales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. El concepto de investigación como actividad puede adjudicarse tanto en sentido lato, como cualquier búsqueda tanto en la vida cotidiana como en la académica; hasta en sentido estricto, como el desarrollo de una actividad endógena en la selección y clasificación en las comunidades científicas formalizadas en grupos de investigación, centros e institutos reconocidos oficialmente. En otras palabras, existe un reflejo de subjetividades desde el campo científico institucionalizado, que tiene el poder de clasificar y decidir quién es investigador, o merece dicho reconocimiento. Esa instancia de la búsqueda por la formación de subjetividades que sirve de aliciente para la participación de los sujetos de forma más comprometida, llevó a definir nuevas identificaciones que correspondieran con la actividad y los tiempos de participación en currículos colaborativos.

De forma general, se socializaba la idea de ser practicantes de investigación; es decir, personas con el interés de participar, proponer, gestionar y desarrollar procesos investigativos que logren cumplir los objetivos propuestos del tema clima escolar. No obstante, existió

incomodidad de forma inicial, y se propuso desde los estudiantes definirse como investigadores en sentido estricto del término, lo que podría derivar en una forma de entender la investigación más autónoma para ellos. Sin embargo, la resistencia al uso de ese término por parte de los docentes, en muchos casos, venía a puntualizar que las identificaciones como investigadores eran un ejercicio profesional que merecía un esfuerzo para alcanzar un reconocimiento dentro de un área de conocimiento. En este caso, lo que se reflejaba era la situación contraria entre aquellas subjetividades surgidas dentro y fuera de la organización institucional en el país.

El debate sobre las subjetividades se resolvía particularmente según la relación entre los integrantes, lo que permitía –por un lado– identificar propuestas de algunos grupos con nombres distintivos para el reconocimiento dentro de las redes. Así, optaban por el uso de etiquetas alusivas a sus instituciones educativas, por ejemplo, “Grupo alfonsinistas”, otras derivadas del proyecto, “Grupo escuelas vivas”, o nombres en general “las Águilas”, etc. Esta forma de identificación de los sujetos, fue parte de iniciativas desde los docentes y los estudiantes para obtener una forma menos problemática de resolver las subjetividades en investigación. A pesar de ello, y de otras formas de identificación de los grupos, el proceso de participación como “practicantes de investigación”, fue un ejemplo de tratar de

superar las identificaciones tradicionales de investigador avaladas por instituciones nacionales, y mejorar la comprensión que un investigador se hace en la práctica, y que, por lo general, todos los que nos encontremos en la actividad investigativa presuponemos la praxis como valor principal de ser, saber y hacer.

Por otro lado, las funciones de gestión y de investigación como ejes de las comunidades de investigación, también tuvieron un valor significativo en el aprendizaje. Era necesario tener en cuenta que, las actividades de investigación requerían de diferentes capacidades y actitudes de cada uno de los integrantes en los proyectos. Las actividades de gestión están asociadas a la manera como se administra, asesora y evalúa el proceso de investigación, requiere de sujetos con capacidades específicas para el manejo de recursos y personal, lo que compromete a personas que lideren este campo para el uso de tiempo y organización de actividades con indicadores claramente visibles y dialogados por todos los que participan. Las diferencias de edad, de conocimientos y de habilidades de cada integrante, permitían desarrollar una forma de aprendizaje que no solo valoraba la actividad como un hecho teórico y analítico, sino también como una parte de organización de la actividad que requiere mecanismos de participación más abiertos. En ese sentido, la participación en la gestión de los estudiantes en su actividad, permitió

visualizar compromisos más allá de la metodología tradicional de investigación.

### 2.2.12 Criterios y valores de la investigación

Un aporte para pensar la pedagogía de la investigación como forma de construcción de comunidades, se encuentra en generar un esfuerzo por identificar valores que deben ser transversales a la práctica social y colaborativa, más aún con el proyecto de convivencia escolar. En especial, el desarrollo de una práctica autónoma centrada en valores como la solidaridad, cooperación, justicia, respeto, responsabilidad y participación. No existía un interés por penalizar o generar políticas policivas sobre escritura y producción de conocimiento, sino en la promoción de valores que no llevaran a la necesidad de una copia o "plagio", entendiendo que esto es un debate de amplitud jurídica.

Por el contrario, el reservar mecanismos colaborativos sobre una plataforma preestablecida de actividades como el uso de documentos, que en su mayoría son referencias de los trabajos dentro de las comunidades de investigación, las actividades de escritura que se limitaban estrictamente a la reflexión sobre la práctica y, además, el uso de mecanismos de evaluación entre pares de los mismos integrantes de la red de estudiantes; ayudó a contribuir al control de

lo que se producía como obras autónomas, sea en su forma escrita u oral.

El aprendizaje por la investigación autónoma derivó en la actitud de ser justos con lo que se realizaba, en ofrecer respeto a lo que otros producen y, además, en tener una conciencia solidaria con la producción en conjunto. Los espacios de aprendizaje desde los docentes debían manejar ese mismo discurso, que contribuyera a realizar una experiencia propositiva sobre la producción, fuera de la competencia habitual que ha conllevado a la mercantilización de la ciencia y tecnología. El aprendizaje sobre las competencias diferenciales en el mercado de bienes de conocimiento, no lleva más que a la exaltación del plagio y a la deshonestidad, con el fin de cumplir objetivos propiamente utilitaristas o finalidades egoístas. Por otro lado, la utilización de un espacio que es común, que deriva precisamente de la libertad de su uso, no podría llevar a otro escenario más que al de liberar de la carga competitiva para poner énfasis en la solidaridad y la cooperación.

Al disminuir el problema técnico en la plataforma colaborativa, mediante el uso de material didáctico conjunto, y aumentar el uso de tiempo para enfatizar aspectos sociales y valores que comprometan la integridad de los investigadores en su práctica; ayudó a definir las

características de la pedagogía de la investigación más allá del saber técnico y metodológico, y comprender un saber estético y ético que comprometa la formación integral de cada uno de los participantes. El diálogo sobre lo común es parte de aquello que constituyó la práctica social investigativa en las comunidades de investigación.

### 2.2.13 Las instituciones educativas y ciencia ciudadana

Es posible identificar dentro de las actividades de las comunidades de investigación, la participación de la sociedad civil como conjunto organizado de la población que atiende a las características de análisis y desarrollo del conocimiento. Es notable que, la participación de las instituciones educativas que formaron parte de la investigación en clima y convivencia escolar no fue del todo descentralizada, o que hubiese alcanzado alguna forma de participación de doble vía en la organización de los datos y análisis de la realidad educativa. En este caso, los planteamientos sobre la participación de las comunidades de investigación deben repensar el papel abierto de la información, para una socialización que comprometa análisis desde diferentes agentes, como sujetos de la vida en sociedad que –en un primer momento– son tomados como “objetos” de investigación. Los desafíos que llevan la descentralización en el proceso de investigación, son importantes para la redefinición del

flujo de información, la concentración del poder sobre los archivos y documentos, y la forma como las instituciones educativas, en este caso, tuviesen mayor participación en la investigación e intervención.

Comúnmente, el desarrollo de la investigación realizada en diferentes departamentos del país, trajo consigo un escaso espacio de participación abierta, debido a que requería de mayor tiempo para que los integrantes se involucraran más allá de las disposiciones curriculares de docentes y estudiantes en los programas de posgrado. Esto es parte de la propuesta de llevar la investigación a la ciudadanía y no centrar el mecanismo de participación al espacio académico de educación formal. Este eje de debate sobre la ciencia ciudadana, va mucho más allá de los mecanismos metodológicos y genera una perspectiva diferente del proceso investigativo, lo que corresponde a una trascendencia de la producción y uso del conocimiento en la cotidianidad.

La participación comunitaria y el empoderamiento son centrales para la noción de democratización científica. Las decisiones construidas a través de la participación inclusiva y el intercambio de conocimientos son más propensas a ser apoyadas - durante su implementación, en la movilización y disponibilidad de recursos materiales y humanos- que aquellas que son definidas a través de mecanismos de planificación y gestión, jerárquicos y centralizados. (Finquelievich y Fischnaller, 2014, p. 14).

En ese sentido, la proyección sobre la construcción de ciencia ciudadana, ciencia común y académica, que puede llevar a cabo un diálogo significativo; aún es parte de los desafíos que la investigación social tiene que apropiarse. En este caso, la experiencia de trabajo con docentes e instituciones educativas en el país, debe propender por ampliar la participación como producción de laboratorios ciudadanos. Esto permitiría llevar a cabo un proceso más allá de la tradicional formación de investigación académica, destinada curricularmente a las universidades o centros de enseñanza. Así, teniendo en cuenta esto, las comunidades de investigación deben estar enfocadas a la ciencia ciudadana, que “se refiere a las contribuciones de la gente normal a los procesos de investigación. Hablamos de personas que sin tener un doctorado o un gran laboratorio contribuyen de forma activa con sus conocimientos o con sus recursos para resolver un reto común” (Serrano, 2018, p. 57).

### 2.2.14 Objetivos comunes, diálogos y disensos

Los objetivos de la investigación en convivencia y clima escolar, tuvieron como razón de ser la revisión literaria de los trabajos de estudiantes de la Especialización en Ética y Pedagogía de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En relación con eso, el objetivo a prueba de entender y analizar la situación de convivencia escolar, fue uno de



los mecanismos de apropiación de las necesidades comunes a los estudiantes de la especialización. El problema en la identificación de esos objetivos por parte de los docentes de la especialización, fue uno de los primeros mecanismos de disenso entre lo que se podía realizar en la formación de estudiantes, especialmente si se llevaba a otros programas curriculares, ya que el escenario de formación en investigación se tenía aún como una característica dispuesta desde los manuales metodológicos de investigación.

Pasar del objetivo centrado en el proyecto al objetivo centrado en la práctica y vivencia colaborativa, podía ser un escenario de conflicto donde se exigía del docente ser un agente activo en la reflexión y análisis, y no un evaluador de procesos técnicos y formales. Este cambio de rol y participación exigía valorar que los objetivos comunes de análisis del clima escolar deberían ser evaluados tanto por un responsable de la organización y gestión del documento, como por los docentes que intervienen en la organización y análisis de cada uno de los proyectos particulares o individuales de los estudiantes en su lugar de trabajo.

La participación de los docentes no fue del todo homogénea, y mucho menos se alcanzó a tornar descentralizada su participación para que se evaluara de forma autónoma su aprendizaje comunitario

en los objetivos de la investigación. Es posible que, la formación de formadores sea aún más necesaria para el desarrollo de la transformación educativa en investigación en el país. La literatura de investigación educativa, y de la comprensión de la investigación en general como parte de un recetario de técnicas aplicadas a intereses individuales, anquilosa la actividad de guía técnico al docente de investigación, lo que genera un proceso que adolece de transformación de los integrantes de las comunidades, y deja el aspecto del currículo tradicional de formación para los intereses académicos y evaluativos superficiales que concede la calificación de un documento de informe de investigación.

De esta forma, los consensos y disensos de una puesta en marcha de la práctica pedagógica en investigación, deben profundizar el análisis crítico de los docentes, pues no es posible transformar el discurso de una ciencia abierta en diálogo con la ciencia académica y ciudadana si de principio se reproduce la formación tradicional en ciencia como mecanismo normativo y puramente técnico. Los libros metodológicos de investigación deben dimensionarse como un texto de técnicas con limitaciones claras a la hora de aprender; por otro lado, la pedagogía de la investigación y su práctica en comunidades de investigación, son objetivos comunes que operan en la práctica y en su desarrollo didáctico en el total de sus participantes como logro de un espacio colaborativo.

### 2.2.15 Recursos y espacios colaborativos

El desarrollo de espacios colaborativos en el proyecto de clima escolar, tenía como finalidad generar una plataforma conjunta que consiguiera llevar un proceso inicial de descentralización, objetivo que debió afrontar las condiciones de baja accesibilidad de estudiantes y docentes que trabajan en zonas rurales, muchas veces dispersas del país, y que obliga a una redefinición de las formas de trabajo colaborativo en tecnologías más allá de la virtualidad. A pesar de que el interés de la actividad no estaba centrado en los medios, es imposible desconocer que los canales de comunicación y de organización son limitados al tiempo principal de trabajo donde ejercen su actividad laboral estudiantes y docentes, durante el proyecto de clima escolar.

La dificultad de llegar a una descentralización del proceso de organización y comunicación de las comunidades de investigación, se vio afectada fundamentalmente por la realidad de las instituciones educativas que permanecen en una desintegración importante a lo largo del territorio nacional. Si la experiencia hubiera sido desarrollada únicamente en las zonas urbanas, la posibilidad de integración podría dar una respuesta diferente en la organización; sin embargo, la posibilidad de integrar diferentes contextos socioculturales ofrecía una evaluación y límites de la ciencia ciudadana y de la formación

de comunidades de investigación, puesto que no es posible superar condiciones materiales de desigualdad desde la formalidad de la comunicación.

Esta desigualdad social que constituye la realidad educativa del país, confronta los límites de la sociabilidad y construcción de proyectos comunes entre regiones, ya que la práctica de organización debe tener tanto mecanismos tecnológicos como mecanismos políticos y económicos que definan de forma clara la inclusión desde diferentes sectores. No obstante, pese a la centralidad del proceso desde la dirección de los docentes investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes, es posible identificar que el aporte en la comunicación de los trabajos con la organización de publicaciones como el Boletín de Investigaciones, recursos abierto de consulta y uso durante la práctica de formación investigativa de docentes y estudiantes en la especialización, fue el escenario próximo de lectura que definió un papel de productor y lector en cada uno de los integrantes de la comunidad de investigación.

No obstante, los aportes y recursos de la investigación que permitieron el desarrollo de la actividad, conciernen más a la didáctica de la investigación. Esta evaluación es parte de un mecanismo que debe ser desarrollado teniendo en cuenta el cómo llevar a cabo la pedagogía desde las condiciones y características de la población.

### 2.2.16 Didáctica de la investigación

El desarrollo del proceso investigativo se encuentra diferenciado en el proceso tanto pedagógico, como del material utilizado para aplicar las actividades con docentes y estudiantes. Por lo tanto, la didáctica de la investigación requiere de una comprensión sobre la actividad entre docentes y estudiantes, y su organización de aprendizaje. En primer lugar, se establece el proceso curricular y la plataforma general de trabajo; en segundo lugar, los materiales y recursos que se organizaron para la aplicación; y, por último, la forma de evaluación y comunicación entre los participantes de la actividad. De esta manera, se hace explícita una forma de trabajo que se pudo concretar con los estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes.

- **Recursos y aplicación**

Se considera necesario entender que se resume el proceso de investigación en 4 etapas (ver tabla 7). Esto, con la finalidad de obtener una serie de actividades que correspondan con el tiempo y trabajo desarrollado en las especializaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes. Pueden describirse los recursos utilizados de la siguiente forma:

A) El *baúl de preguntas* es el espacio que contribuye al planteamiento investigativo permitiendo que se sumen preguntas y problemáticas, como también a que se apropien en un diálogo participativo. El debate en el planteamiento del proyecto o propuesta de trabajo debe ser constante, permitiendo que tanto por apropiación como por proposición la problemática sea comprendida, contextualizada y analizada estructuralmente por todos los integrantes. El aprendizaje que se realiza está dado en fortalecer la capacidad de los sujetos para proponer y comprender un planteamiento de investigación, consiguiendo mejorar la crítica y la reflexión como hábito para el diálogo.

Tabla 7. Recursos según las capacidades y procesos de la investigación

Proceso	Recursos	Capacidad
Problematización	(R1) Baúl de Preguntas	Proponer y comprender un planteamiento de investigación, con el fin de mejorar la crítica como hábito para el diálogo.
Conceptualización	(R2) Baúl de Documentos	Fortalecer en los sujetos su afirmación concreta en el mundo, al valorar positivamente su pensamiento.
Experimentación	(R3) Baúl de Herramientas	Diseñar y experimentar como estrategia para el desarrollo autónomo de propuestas.
Reflexión	(R4) Baúl de Obras	Entender y comunicar mediante la participación abierta los análisis e impactos alcanzados en la actividad.

Fuente: elaboración propia.

El material utilizado para el desarrollo de las preguntas de investigación, fue formulado desde el grupo de investigación, especialmente desde las líneas del Macroproyecto de Investigación (Burgos y Nova, 2015), en donde se presenta de forma general el trabajo sobre la categoría “ambientes socioeducativos”, y el área de indagación “clima escolar”, donde se expone que:

Lo que se pretende determinar es la calidad, calidez, respeto o dificultades que se presentan en las relaciones e interacciones profesor-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-estudiante. En esta misma dimensión se analiza la equidad percibida entre los directivos y en la forma como los estudiantes son tratados en el colegio. Esta se delimita a través de un reconocimiento de la legitimidad y de la equidad de reglas, la aplicación acertada de las reglas o de las evaluaciones escolares equitativas. (p. 30).

Las preguntas que se desarrollan frente a este problema, tienen que ver con esa temática, en especial la pregunta principal es ¿cómo se vive en las instituciones educativas de Colombia?, pregunta general que permitió desarrollar el macroproyecto. Además de la pregunta principal, la pregunta ¿cuál es el clima escolar de las instituciones educativas de Colombia? Derivada de la pregunta general del macroproyecto, direcciona la investigación de carácter descriptivo, como propuesta inicial de trabajo.

No obstante, se caracteriza una participación de cada uno de los grupos que definen, desde la pregunta sobre clima escolar, las relaciones que lo componen, tanto en el ámbito académico, familia, comunidad y demás agentes que influyen directa o indirectamente en la educación de los estudiantes. En ese sentido, se presenta un enfoque del clima escolar desde una perspectiva ecológica y sistémica (Rodríguez y Español, 2013), es posible identificar que las preguntas sobre clima escolar fueron matizadas entre los diferentes componentes (microsistema, exosistema, macrosistema), dando la libertad del planteamiento a los grupos, teniendo como base su relación con el tema principal.

B) El *baúl de documentos* fue un recurso dispuesto abiertamente para los integrantes y cualquier individuo que quería participar del mismo. A diferencia de una biblioteca común o base de datos, la organización la definen los objetivos y los intereses investigativos. Este es el espacio que permite reconocer el trabajo de los demás y lo que han hecho hasta el momento en el campo u objeto a investigar. El aprendizaje en este lugar tiende a desarrollar las capacidades de lectura, interpretación y conceptualización. Estrategias de lectura y escritura son necesarias para que pueda conceptualizarse, pues debe partirse de la idea que la conceptualización es en sí mismo un proceso de debate que



concentra recursos y argumentos para concretar una forma de pensar y construir la realidad.

El trabajo bibliográfico se dio de forma inicial con artículos y libros internacionales y nacionales, entre ellos: *Vivir es convivir del año* (Rodríguez y Español, 2013); *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega, 2003); *Educación, Convivencia y agresión escolar* (Chaux, 2012); *Educación para vivir en Sociedad* (Jaramillo, 2003); *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad* (Pérez, 2012). Este material constituye bibliográficamente un recurso inicial de lectura que fue socializado, pero que no formó la totalidad de literatura usada, pues dependió de cada contexto y grupo, el complemento y ampliación del material.

Debido al desarrollo del proceso de investigación, fue posible relacionar continuamente, como actividad de reiteración, los informes y resultados de investigación de los grupos para poder anexarlos a los recursos documentales, lo que permitía una lectura más cercana de las posibilidades de realización de las actividades de análisis en cada uno de los grupos, además de reconocer a los estudiantes y docentes que estaban trabajando conjuntamente en otras partes del país. Este mecanismo de lectura dio mayor seguridad a lo largo del trabajo, pues permitió medir indirectamente las capacidades de cada uno de

los grupos frente a sus análisis, identificando el proceso de evaluación como un mecanismo autónomo de participación de cada uno de los integrantes al encontrarse representados y reconocidos como productores principales.

C) El *baúl de herramientas* consiste en apoyar la articulación de las partes en el diseño. Las herramientas deben ser didácticas y comprensibles. Eso no quiere decir que reduzcan su complejidad y posible especialización, al contrario, debe existir una alta variedad que de manera explícita expongan cuál es su uso y alcance. Se constituye por aportes de experiencias de los integrantes o por asesoría de otros grupos. El aprendizaje en esta etapa o lugar tiende a desarrollar habilidades de organización y experimentación.

El material utilizado en la investigación estuvo dado por la adaptación de la Encuesta sobre el Ambiente Socieducativo (CAS), desarrollado por Michel Janoxz (2013), y que utilizaba tres dimensiones generales de estudio de la población educativa de los educandos según se observó en la tabla 2. En relación con esta encuesta, se generó un formato de Encuesta de Clima Escolar. Esta encuesta tuvo diferentes versiones según la evaluación derivada de la aplicación, tal ejercicio permitió evidenciar un proceso de contextualización de la encuesta al aplicarla al contexto colombiano. El recurso de la encuesta fue

uno de los mecanismos de trabajo, que al ser aplicado pretendía trabajar como modelo prediseñado de investigación, lo que permitía en cierta medida obtener un recurso homogéneo de análisis entre los mismos integrantes de la red, para poder generar comparaciones y análisis que admitieran una evaluación correspondiente con material semejante.

En esa medida, los resultados e informes podían tener un punto de análisis que contribuyera al proceso de organización de un objetivo común de investigación. La aplicación y adecuación del instrumento a cada contexto escolar, dependía de la forma de trabajo del grupo y el tiempo disponible de los integrantes. Es posible que, una de las críticas principales al proceso fuera la de simplificar la tarea de los co-investigadores a la aplicación del instrumento.

No obstante, como se verá más adelante, este proceso de aplicación no pasaba de ser un recurso didáctico que terminaba por ser analizado de forma individual y que correspondía a cada grupo definir los alcances de su uso. Este proceso autónomo se materializa en la producción de recursos literarios como artículos y capítulos de libro, que constituyen el recurso de obras producidas. El material de la encuesta venía acompañado de formas de análisis descriptivo y correlacional, que se manifestaba como parte de la investigación

formativa o aprendizaje desarrollado por docentes que participaban de la actividad. En ese sentido, se promovía un espacio de trabajo con recursos suficientes para aprovechar los datos construidos/recolectados por cada grupo participante.

D) El *baúl de obras* es el espacio que visibiliza las actividades dentro de la comunidad de investigación, y permite integrarlo como material para futuras problematizaciones y conceptualizaciones. El trabajo individual o colectivo, fruto de cada una de las etapas, puede constituirse como un aporte a los demás integrantes y consolida la cooperación y solidaridad.

El recurso bibliográfico que era resultado de la producción de la red de trabajo entre los grupos de coinvestigadores y practicantes de investigación, pueden definirse como un paso decisivo en la obtención de material teórico que permitía la autoevaluación y seguimiento del desarrollo investigativo del clima escolar en las instituciones educativas. En ese sentido, el recurso principal de publicación mediante evaluación editorial fue el desarrollo del Boletín de Investigaciones (ISSN 2027-9515), y que durante 9 números entre los años 2014 y 2016 se consolidó un material validado por el proceso de revisión por pares para su publicación.

Se obtuvo de esta forma, dentro del desarrollo de los grupos de investigación en el proyecto de clima escolar, dos tipos de publicación, el informe de investigación como requerimiento de los seminarios de investigación de las especializaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes, y el desarrollo de la publicación del Boletín de Investigaciones con el material seleccionado por docentes.

Por otro lado, también se realizó un proceso de publicación local en El Socorro Santander, a cargo del docente-investigador Anderson Rodríguez, denominada: "Clima escolar: Una experiencia desde el municipio de El Socorro Santander" (2015), en la cual se encuentran capítulos derivados de la investigación en clima escolar, y se presenta como ejemplo de los diferentes medios de publicación y socialización, que permite el trabajo colaborativo de investigación.

Esta presentación confirma los alcances de la investigación dada por cada grupo, y que corresponde a un ejercicio de análisis particular a su propio contexto o situación. Con el material que se producía, se obtenía un recurso de importancia para la lectura conjunta del proceso local de cada una de las actividades en el país. Además, aparecen las instituciones educativas como eje de análisis en el desarrollo investigativo, lo que da una directriz sobre el objetivo común de los grupos a lo largo del territorio nacional.

### 2.2.17 Currículo y didáctica

El desarrollo de la actividad, en conjunto con los componentes de recursos y capacidades de los integrantes, puede contribuir a entender la investigación como parte de una trayectoria más clara en los alcances de la participación de los grupos. Para tener una idea de la reflexión sobre el procedimiento metodológico, se cita a continuación la descripción del trabajo de Nancy Morales *“El clima escolar y el rendimiento académico: Estudio en la institución educativa comunal de Versalles, Magangué”*:

La investigación se realizó mediante el siguiente procedimiento:

1. Formulación de una estructura organizacional para la participación en el macroproyecto investigativo sobre clima escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, a través de un equipo de trabajo direccionado por la docente Sandra Liliana Acuña González.
2. Revisión bibliográfica de la temática específica y relacionada al clima escolar, calidad educativa, entre otras. Además de revisión de antecedentes diagnósticos consignados en el P.E.I de la institución, consulta de resultados de las pruebas SABER arrojados por el ICFES, y resultados de logro académico consignados en el SIMAT, con los

cuales se recrea un escenario sobre las problemáticas de la institución con relación al rendimiento académico.

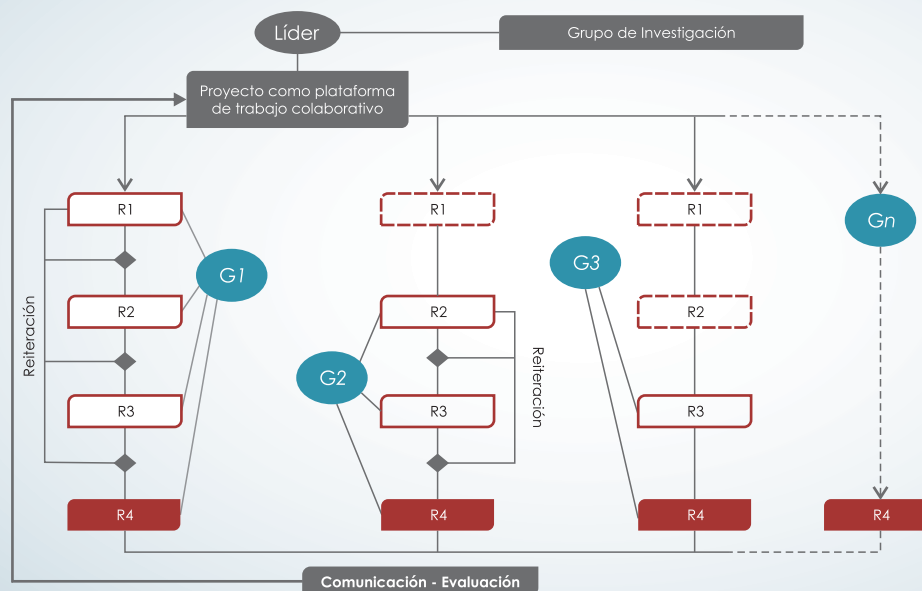
3. Generación de instrumentos de recolección de información.
4. Concertación de instrumentos y de cronogramas de actividades por autoridades pertinentes.
5. Ejecución de trabajo de campo aplicación de encuestas a los estudiantes participantes.
6. Tabulación y análisis de la información.
7. Generación de resultados. (Morales, 2014, p. 6).

La descripción metodológica expuesta resume la participación de cada integrante, en la forma de acompañamiento por parte de los docentes tutores, como del proceso de reflexión autónoma de la investigadora; en este caso, el trabajo desarrollado de forma individual, en donde se utilizan diferentes datos particulares de la institución para reflexión teórica o bibliográfica, para luego tener un espacio de organización del material y su aplicación. Este proceso es parte de la secuencia que se utiliza comúnmente en el desarrollo metodológico de investigación, pero que se encuentra integrado a un proceso de investigación colaborativa desde otros grupos en el país.

A pesar de la presentación metodológica completa de los trabajos de investigación, es posible entender que existen diferentes grados de interés y capacidades que definen el tipo de participación de los grupos, y que

contextualiza una forma tipológica de participación de estudiantes en cada uno de los procesos de formación dentro de la plataforma de trabajo colaborativo. Para entender de una mejor forma el carácter tipológico de participación dentro de la propuesta de trabajo, puede observarse la figura 2, que se presenta a continuación.

**Figura 2. Proceso de organización y participación de los grupos en el proyecto de investigación clima escolar**



Fuente: elaboración propia.



En la figura encontramos varios tipos de procesos llevados a cabo por los participantes. El proceso inicia de una metodología *"Top down"* o de arriba hacia abajo, que inicia en el grupo de investigación, delega el trabajo de organización en un líder del proceso, y se construye un proyecto de investigación que funcione de forma didáctica como plataforma de trabajo colaborativo. Este proyecto, como se vio anteriormente, está definido por una serie de recursos: (R1) Recurso de preguntas, (R2) Recurso de Documentos, (R3) Recurso de Herramientas y (R4) Recursos de obras, especialmente artículos. El trabajo de investigación que se presenta en la figura, puede exponerse en tres tipos principales según cada grupo:

**G1:** el primer tipo de participación presenta una mayor integración al proceso con mayor interés en el aprendizaje, y que tiene como características el disponer de una participación activa en el planteamiento de investigación, además de obtener un recurso bibliográfico autónomo que contribuya a un recurso construido para el análisis, además del proceso de aplicación de las herramientas dispuesta con el producto final solicitado para la publicación o informe final. Estas diferentes actividades se encuentran atravesadas por un componente reiterativo de análisis, que puede identificarse en la forma de análisis de los datos y la reflexión sobre el proceso de investigación particular del grupo. Este trabajo de investigación constituye el objetivo principal de participación en la plataforma de

aprendizaje colaborativo; sin embargo, se presenta en una proporción menor a lo esperado, lo que se mide en el grado de publicaciones validadas y sometidas a los boletines de investigación u otro medio de publicación de proceso editorial.

**G2:** se tipifica otro grupo de participantes, en donde se establece una menor crítica y análisis sobre el planteamiento, aunque participan de la búsqueda documental y bibliográfica. En ese sentido, se presenta un interés medio de la participación, puesto que el proceso de análisis y reiteración ocurre en la aplicación de los instrumentos o “Encuesta de clima escolar”. El compromiso con el trabajo evidencia un aporte a los hallazgos locales de la aplicación por cada institución educativa, pero que, de forma general, no contribuye con la organización del planteamiento y debate sobre los alcances investigativos del clima escolar.

**G3:** el tercer grupo tipificado que participó del proyecto, es aquel que tiene un menor compromiso e interés en el desarrollo del trabajo investigativo, ya que se limita a la aplicación y entrega de resultados de las herramientas de investigación o la encuesta de clima escolar. De esta forma, se presentan como integrantes de un proceso con resultados de aplicación y análisis primario de su contexto educativo, pero que no contribuyen con un mayor debate y análisis sobre planteamiento y búsqueda de documentos que amplíen el análisis.

Por consiguiente, es posible que el trabajo desarrollado, debido al compromiso y búsqueda solicitada por cada docente en su proceso de formación, no pueda evitar que se presenten casos en donde el trabajo no se desarrolle de forma completa o su aplicación no sea del todo satisfactoria.

La representación de cada grupo ( $G_n$ ) que se encuentra dentro de la red, puede ser asimilada en estos tres casos, puesto que debe entenderse que el proceso se desarrolló de forma centralizada y no se pudo evidenciar un mecanismo descentralizado de participación donde se contribuyera de una forma más abierta y flexible. No obstante, el proceso de comunicación y evaluación se desarrolló como mecanismo de participación conjunta y sirvió para aumentar el grado de reconocimiento entre grupos y de lectura entre los mismos docentes que participaban de la red. Así, se generó una mayor cohesión entre grupos, adelantando el desafío de valoración de los demás trabajos de sus compañeras y compañeros, y además de consolidar la confianza en la producción de textos de forma autónoma. En ese sentido, disminuye una tendencia a la copia en relación con la confianza de sí mismos, por producir conocimiento local que representa un valor significativo para la red de docentes y estudiantes dentro del proyecto de investigación.

### 2.2.18 Comunicación y evaluación

La organización del trabajo frente a los recursos de la investigación, fue llevada a cabo de diferente forma. Es notable que las experiencias fueran diversas en la participación de cada uno de los grupos, por lo que es posible entender los límites que podrían darse dependiendo del grado de compromiso académico y colaborativo de las personas. Por lo general, esto hace parte de la manera cómo las capacidades e intereses de cada individuo puede llegar a representar y materializar en cada uno de los procesos. La comunicación como eje de la actividad fue sustentada mediante la integración de los boletines de investigación al recurso de trabajo, y socialización entre grupos en el “baúl de documentos”. Es posible que fuera una estrategia inicial y primaria, sin embargo, su aplicación en la lectura de los docentes produjo un impacto positivo en la forma como los trabajos de sus semejantes son leídos.

La evaluación del proceso por parte de cada uno de los integrantes, podía ser realizado desde la formación investigativa por cada uno de los docentes de la Facultad, a cargo de los seminarios de investigación, en donde se hacía partícipe una evaluación conjunta del trabajo llevado a cabo, y donde se socializaba en cada lugar los alcances

obtenidos por el análisis del grupo en sustentaciones orales, derivadas del currículo común del programa de especialización. Sin embargo, más allá de un proceso propiamente metodológico, se buscó organizar una práctica investigativa que aumentara el compromiso con la investigación, y que permitiera una mayor representatividad de cada uno de los participantes en un aprendizaje investigativo.

Aún como proceso de trabajo, es posible evidenciar que existió un debate fructífero en la aplicación de este tipo de trabajo investigativo. Varias voces de docentes y estudiantes no reconocían en el proceso más que una aplicación de una encuesta, lo que derivaba en la instrumentalización de los estudiantes para el análisis del grupo de investigación. Como parte de la falta de comprensión y exposición de los objetivos desde una perspectiva pedagógica, se presentó una molestia entre estudiantes en el proceso institucional, que permitió en algunos casos proponer el trabajo metodológico tradicional que derivaba de la investigación con inquietudes individuales. Esta disyuntiva, propia de los mecanismos de aprendizaje contingentes a las capacidades e intereses de la población educativa, ofreció un panorama de diversificación de procesos de formación de investigación en espacios curriculares poco frecuentes en la formación de posgrados en el país.

### 2.2.19 A manera de conclusión

El desarrollo de la investigación del proyecto sobre clima escolar, fue parte del intento por pensar la pedagogía de la investigación, su organización y didáctica, teniendo en cuenta los intereses generales de los docentes que participaron de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Es posible identificar que, el proceso es un aprendizaje en sí mismo para quienes participamos de su organización.

Los desafíos que se presentaron en la organización de un currículo y de una plataforma de trabajo colaborativo, deja como tal un escenario de posibilidades de participación en la investigación formativa en el país, especialmente desde espacios educativos no convencionales. Además, se observó la necesidad de abrir los caminos de comprensión pedagógica sobre la producción de conocimiento derivada de procesos investigativos, pues es necesario entender que la contingencia que determina cada uno de los contextos en sus posibilidades y diferencias económicas, culturales y territoriales; ofrece desafíos respectivos a quienes como docentes desarrollan la actividad de formación investigativa.

Al confrontar el desarrollo del proceso investigativo, se entiende que más allá de los planteamientos y cuestiones sobre la realidad educativa, es posible entender la doble hermenéutica que expone el proceso de investigación en educación. Una hermenéutica de ser sujetos de estudio y sujetos de reflexión que, como lo mencionaba Freire (1997, p. 30), es parte constitutiva del ser docente o profesor. Esa dialéctica que constituye la investigación ha sido parte de la reflexión del grupo de investigación en Pedagogía y humanidades RELIGIO, y que se expresó en el proyecto de investigación denominado “Pedagogía de la investigación en Red” (Vega y Moreno, 2014), que al final presentó como recomendaciones para futuras investigaciones:

- La organización comunitaria de la investigación desarrollada en los lineamientos de la ciencia abierta.
- La búsqueda de líneas generales de trabajo surgidas de inquietudes particulares, como proceso de diálogo entre participantes de la investigación formativa.
- El desarrollo de actividades pedagógicas en investigación, que sean debatidas desde diferentes teorías, lo que constituya una apertura a la forma como se “aprende a investigar investigando”.
- La producción de material didáctico que utilice mecanismos claros y aplicados a objetivos comunes que permitan la evaluación comunitaria y comparada.

- La aplicación de estrategias de investigación que correspondan al contexto donde se produce la actividad educativa.
- El fortalecimiento de las actividades de gestión de la investigación como parte fundamental del desarrollo del aprendizaje, teniendo en cuenta tiempos, recursos e intereses de la comunidad educativa y de los investigadores.
- La búsqueda por mecanismos didácticos de producción de conocimiento escrito, que reduzcan la necesidad de copia y reconozca en cada integrante su producción como contenido autónomo de aprendizaje.
- Fortalecer las redes de trabajo que lleguen a ser en algún momento descentralizadas y autónomas.

Esta experiencia de trabajo puede ser aplicada como parte de la proyección dialéctica, que debe tener la formación de comunidades de investigación de forma pedagógica y didáctica. Grosso modo, la dialéctica de la investigación debe ofrecer un camino de construcción de los mecanismos de formación en investigación en los diferentes programas académicos, y en algún momento poder llegar a desarrollarse como parte de la formación ciudadana, en donde la ciencia se tome como parte del desarrollo personal de cada individuo.





---

## Capítulo III.

# Clima escolar: análisis de las relaciones e interacciones en los ambientes escolares

---

Daniel Roberto Vega Torres  
Sandra Liliana Acuña González





### 3.1 Introducción

Luego de definir el desarrollo teórico y metodológico de la investigación en los anteriores capítulos, es posible continuar con mayor aproximación a los aspectos de análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación; en este caso, la Encuesta de clima escolar. Debe tenerse en cuenta que el trabajo de investigación y aplicación es un esfuerzo conjunto de la red de investigadores, coinvestigadores y practicantes de investigación, que decidieron desarrollar dentro del proyecto "Clima escolar dentro de las instituciones educativas vivas de Colombia". En ese sentido, es posible identificar varios aspectos de análisis que tienen que ver con una mirada generalizada del trabajo de comprensión y explicación de cada uno de los trabajos de grupos que evaluaron localmente su institución educativa.

Es necesario iniciar aclarando que el análisis es un trabajo continuado de las evaluaciones locales, derivadas de los informes de investigación y artículos publicados en los boletines de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes. Los trabajos desarrollados a lo largo del país presentan uno de los mecanismos de socialización y aplicación desde los contextos, lo que constituye un aporte de comprensión derivada de las percepciones de los docentes

y directivos sobre lo que acontece en cada región del país. A lo largo de este proyecto, se construyó un mecanismo de comunicación y evaluación conjunta que, de forma centralizada, pudo organizarse para obtener un resultado adecuado para ser estudiado.

El trabajo que se presenta a continuación se considera como un trabajo de investigación con alcance descriptivo, mediante el estudio de una muestra por conveniencia o derivado de las posibilidades de integración que se tuvo en diferentes regiones del país. De esta forma, no existió un control sobre el número de participantes, lo que constituye más un proceso de “bola de nieve” en la aplicación, que un muestreo probabilístico que se considere al análisis como inferencial del desarrollo del clima escolar en todas las instituciones educativas de Colombia. Así, es importante reconocer que es un estudio que tiende a comprender desde la aproximación metodológica derivada de las condiciones de los participantes en su formación investigativa, el ejercicio es complementario de todo un proceso pedagógico y didáctico del proyecto, atenuando desde cada una de sus posibilidades la forma descriptiva y correlacional que ofrece el análisis y tratamiento de los datos.

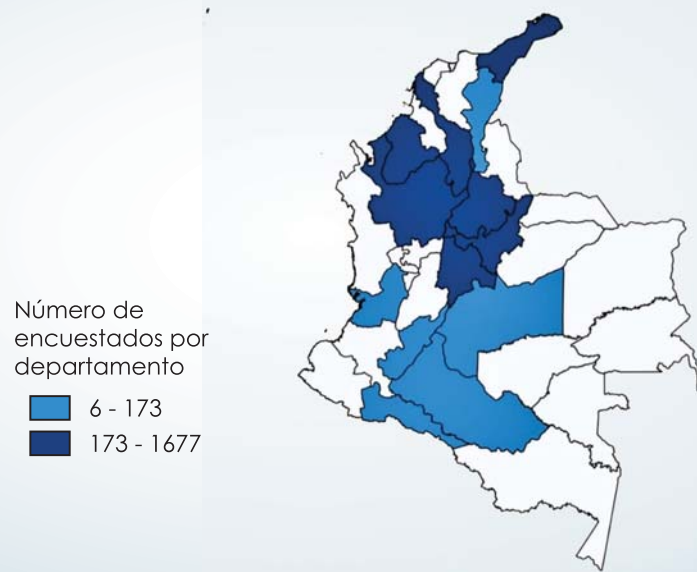
El desarrollo de la exposición de la investigación se concentra en tres partes importantes de análisis. La primera, en la descripción de las

instituciones educativas y la descripción de los encuestados como perfil de individuos que fueron partícipes del diligenciamiento de la encuesta. En segundo lugar, un análisis de la percepción y actitudes frente al salón de clase, los compañeros y sobre la institución educativa y las problemáticas de socialización que presenta en cada lugar. Al final del capítulo, se presentan algunas reflexiones sobre el tema, específicamente se evidencian los hallazgos principales del conjunto de datos contruidos/tomados del país.

### 3.2 Contexto de la investigación

La Encuesta se desarrolló en 37 municipios de 13 departamentos de Colombia (ver tabla 8). El total de encuestados que participaron, fue de 5.228 estudiantes de 120 instituciones educativas. Del total de estudiantes, el 54 % fueron mujeres, además, en relación con su edad, el 51 % del total de estudiantes se ubican en la edad de 11 a 13 años, seguido de un 34 % de estudiantes entre 14 y 17 años, un 13 % de estudiantes menores de 10 años y un 3 % de estudiantes mayores de 17 años.

Figura 3. **Departamentos de Colombia**  
en donde se realizó el estudio de Clima Escolar



Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Departamentos, municipios, número de instituciones educativas y estudiantes donde se desarrolló el proyecto clima escolar 2014-2017.

Departamento	Municipio	Estudiantes	Instituciones educativas
Antioquia	Apartadó	93	4
	Puerto Berrío	295	5
	Puerto Olaya	56	1
Bolívar	Cartagena	184	5
	Mompox	141	4
	Santa Rosa de Lima	19	1
	Turbaco	135	4
Boyacá	Chiquinquirá	19	1
	Cómbita	68	1
	Tibaná	30	1
	Toca	40	1
	Tunja	282	7
	Villa de Leyva	120	2
Caquetá	Florencia	34	1
	Paujil	20	1
Cesar	Valledupar	168	5
Córdoba	Ayapel	349	6
	Tierralta	421	11



Cundinamarca	Bogotá	1010	21
	Briceño	341	8
	Guasca	69	1
	Guatavita	16	1
	Mosquera	64	1
	Soacha	108	3
	Sopó	61	1
	Tocancipá	8	1
Guajira	Maicao	82	2
	Uribe	60	2
	Villanueva	34	1
Huila	Pitalito	154	2
Meta	San Martín	126	3
Putumayo	Puerto Guzmán	30	1
Santander	Bucaramanga	187	3
	Cimitarra	60	1
	Floridablanca	119	3
	Piedecuesta	184	3
Valle	Cartago	31	1

Fuente: elaboración propia.

La distribución geográfica es de importancia para el desarrollo de la actividad, porque se materializa el intento de observar la variabilidad de las instituciones educativas y de los estudiantes en función de encontrar mayor diversidad en las respuestas y en la situación en que viven en sus colegios y escuelas. Es posible que este trabajo, que se realizó de forma local en la aplicación, se haya nutrido de las experiencias y oportunidades que, desde cada institución, los estudiantes de las especializaciones hayan conseguido evaluar e interiorizar. Puede observarse tanto en el mapa como en la tabla de datos, que existe una mayor participación de las instituciones educativas en los departamentos de Cundinamarca, Córdoba, Boyacá, Santander y Bolívar, lo que corresponde a un 77 % del total de estudiantes entrevistados. Esa muestra tiene como referencia un mayor porcentaje de estudiantes de la región andina y de la región atlántica.

### **3.3 Datos descriptivos de los encuestados: posición social y escolar**

La convivencia escolar, como eje de investigación, es uno de los problemas principales en la educación. Más allá de la descripción formal que acoge la construcción de un tiempo y de un espacio específico para la formación, es posible entender que ese espacio

educativo es parte de una lógica propia de funcionamiento sobre poder y desigualdad en el acceso de bienes simbólicos y materiales que constituyen una forma de gobierno propio y gobierno del otro. Lo que se ha producido en los últimos años es el incremento de los problemas entre los agentes educativos, y además existe una mayor visibilidad de la problemática por el desarrollo de tecnologías de comunicación.

En ese sentido, la naturalización de la escuela como espacio de formación, derivada de los procesos modernos en la sociedad industrial, ha dado cabida a la constante cuestión sobre la viabilidad de estos procesos de aprendizaje y la búsqueda por definir nuevas prácticas de formación y socialización. El entramado político y económico del cual hace parte la educación como eje de reproducción social, es uno de los más abiertos desafíos a la estructuración de alternativas a los procesos de reproducción de desigualdad en el mundo. Así, la percepción de los problemas de convivencia internos se traduce en mayores y más intensos casos de violencia, expresándose en la forma de organización social fuera del espacio educativo; es decir, compartido con otros procesos de organización de la vida en sociedad como el trabajo, la política, el acceso a servicios, y la construcción cultural de un espacio social.

En este caso, la situación de convivencia social y educativa dentro del espacio institucional, ha sido parte de las preocupaciones para poder llevar a cabo la práctica investigativa. Como eje principal para este capítulo, se tienen en cuenta la encuesta de estudiantes sobre el clima escolar, que se realizó como parte de la construcción de la información de los agentes objetivo de la educación en las instituciones educativas, y es el carácter de agente objetivo y misional de la organización educativa quien va a permitir la comprensión de la cuestión sobre cómo se vive en las instituciones educativas. De esta forma, se hace necesario entender la posición de los estudiantes con la finalidad de obtener una reflexión coherente que nos permita relacionar su posición social y académica frente a sus condiciones de convivencia.

Advertencia: debe aclararse que la unidad de análisis en la representación de datos descriptivos, se presenta para mayor facilidad al lector por cada departamento. Ello no indica que represente el total de la población escolar de cada departamento, pues puede tenerse en cuenta que es una muestra de más de 5000 estudiantes distribuidos en 120 instituciones educativas.

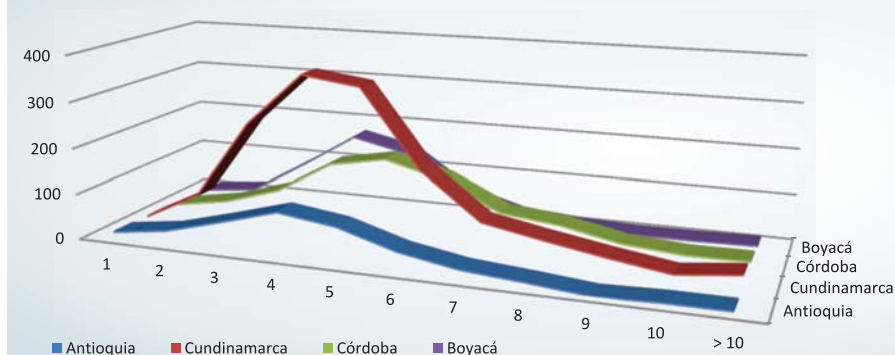
### 3.4 Grupo familiar

La familia como parte del sistema de socialización primario del individuo, constituye un aporte significativo a la descripción de la población estudiantil; es necesario entender que el contexto poblacional de disminución de la tasa de natalidad en los últimos años, puede permitir obtener diferencias entre las ciudades y las zonas rurales, lo que se evidencia en la muestra de encuestados en el país. Los grupos familiares que constituyen la muestra de estudiantes, se encuentran concentrados de forma general de 3 a 5 integrantes, ocupando este grupo más del 60 % de la población, una disminución progresiva a familias mayores de 6 integrantes con un 30 %, y el 10 % restante en familias menores de 3 integrantes, lo que consolida una tendencia a la media de 4 integrantes del grupo familiar de los estudiantes.

De la muestra de las 120 instituciones educativas, fue necesario obtener unas diferencias significativas en la población con menos integrantes del grupo familiar, apareciendo en primer lugar los estudiantes de la muestra del departamento de Cundinamarca, y especialmente de la ciudad de Bogotá, seguido de los estudiantes de la muestra del departamento de Antioquia y Santander, como se representa en la figura 4. No obstante, en la selección de estudiantes de los

departamentos de la región atlántica como La Guajira, Córdoba y Bolívar, aparecen como parte de las familias con mayor número de integrantes.

**Figura 4. Número de integrantes por familia según el total de estudiantes de la muestra en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Córdoba y Boyacá**

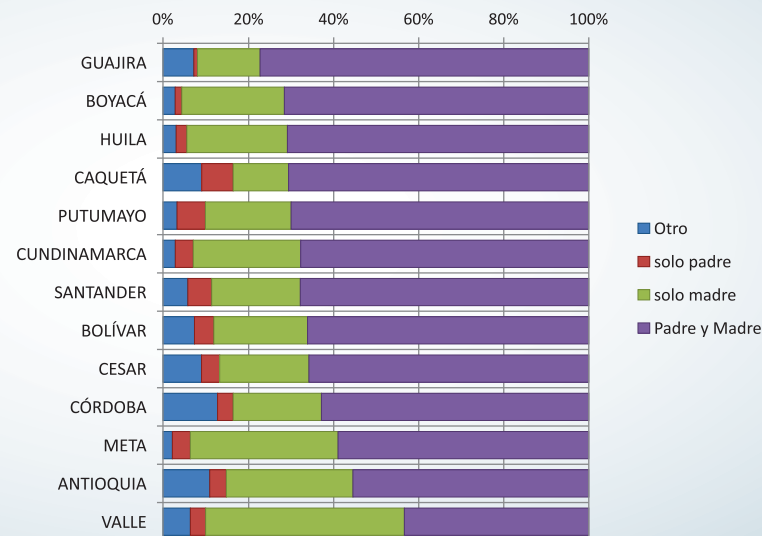


Fuente: elaboración propia.

Así, dentro de la tipología familiar que presenta el Observatorio de Políticas de las Familias (OPF, 2015, p. 11), según las trayectorias de organización familiar en el país, existieron para el año 2015 un aproximado de 60 % de familias nucleares; es decir, aquellas que están conformadas por padres, madres e hijos. Esto evidencia un

leve decrecimiento en los últimos años. Aproximadamente un 22 % de familias amplias, que constituyen un grupo nuclear más otros parientes, un 13 % de hogares no familiares, es decir que tienen una relación de convivencia fuera del vínculo conyugal o familiar, y un aproximado de 5 % de familias sin núcleo conyugal. Estos dos últimos tipos de familias han tenido un crecimiento importante en la constitución demográfica del país, lo que altera las relaciones de sociabilidad predispuestas en una sociedad industrial moderna, y que lleva consigo desafíos para su organización frente a la educación y los colegios.

**Figura 5. Composición familiar de los estudiantes de la muestra por departamentos**



Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la muestra de estudiantes (figura 4), la composición familiar se corresponde con un 66,9 % de encuestados que viven en una familia nuclear, es decir con padre y madre; seguido de un 23,3 % de estudiantes que solo viven en hogar monoparental femenino; con un 6,3 % que vive con otro tipo de familia, y un 3,8 % de estudiantes que viven en un hogar monoparental masculino. La distribución de las familias corresponde con las transformaciones sociales del país, sin embargo, para el caso de los encuestados existe una representación de familia nuclear en los municipios como Maicao, Uribia o Villanueva, mientras que se presenta un porcentaje mayor de familias monoparentales en Cartago, donde la presencia de familias monoparentales femeninas tiene un peso significativo en el total de familias de los estudiantes (46,7 %).

Por otro lado, de la población encuestada, la identidad cultural, derivada de procesos de memoria y de representación local cultural, se identifican los estudiantes de la siguiente forma, 50 % se considera de identidad mestiza; otro 20 %, de identidad blanca; el 12,6 %, de identidad campesina; el 6,7 % se representa en otras identidades; tan solo un 6,4 %, de identidad afrodescendiente; y 3,3 %, de identidad indígena.

A grandes rasgos, estos datos estadísticamente no representan una muestra estratificada para inferir por grupos alguna situación



sobre las comunidades étnicas del país; sin embargo, estos datos se consideran de relevancia si se tiene en cuenta la proporcionalidad de participación de las comunidades étnicas afro e indígena del país, pues, como minorías, representan menos del 15 % de la población colombiana. En la muestra de estudiantes, los municipios con mayor representación de las comunidades afrodescendientes están ubicados en Bolívar y Antioquia, mientras que el municipio con mayor representación de indígenas se encuentra en La Guajira (Uribia). La identidad cultural campesina se encuentra representada en la muestra en los municipios de los departamentos de Cundinamarca, Córdoba y Boyacá.

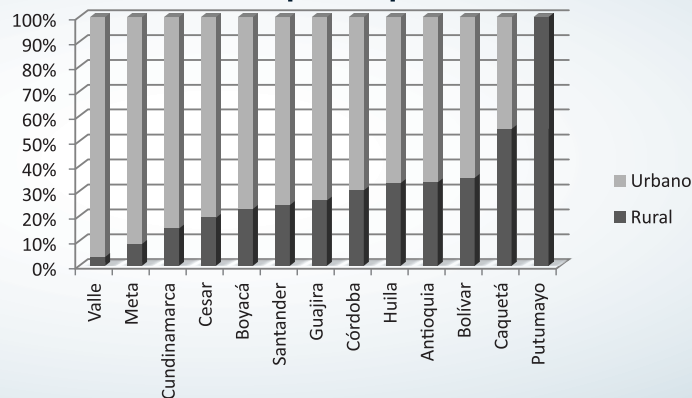
En ese sentido, la tendencia de la organización familiar en la muestra corresponde con la situación familiar en general del país, lo que permite tener una medida correspondiente para el análisis de la situación de los estudiantes y su correspondencia con las formas de convivencia derivadas de la situación o dimensión familiar. La organización de una familia nuclear, aunque en disminución de su participación del total de los tipos familiares, aún mantiene un tipo de orden social, por lo menos en la forma de organización de políticas públicas de la familia, que, de una u otra forma, se representan en la organización de los tiempos de cuidado y de socialización de los niños, niñas y jóvenes.

Así, el tipo de organización familiar debe tener en cuenta el tipo de participación de la población en la reproducción social, como parte del apoyo no remunerado, y como disponibilidad naturalizada que se concentra principalmente en el tiempo de las mujeres. No existe así una diferencia entre el espacio de socialización educativa y de cuidado, es un mismo proceso compartido de tiempo que se traduce en las dificultades de organización interna de las instituciones educativas frente a la organización de las familias.

### 3.5 Localización

El lugar de residencia es de importancia para comprender la manera como se piensa directamente la vida en la institución educativa. Como clasificación del lugar de aplicación, puede tenerse en cuenta la división urbana y rural; sin embargo, es posible entender que esta clasificación se encuentra de forma general abierta a interpretaciones sobre el número de instituciones y centros educativos que tienen una clara distinción económica, y que trasciende las características de localización. Del conjunto de los estudiantes encuestados, aproximadamente un 75 % de ellos declara vivir en zona urbana y el restante en zona rural. Este número es resultado de la participación de docentes y estudiantes en los programas de la institución educativa, lo que no genera una predisposición probabilística, sino que, por el contrario, ofrece un contexto de los individuos encuestados.

Figura 6. Localización de estudiantes encuestados por departamento



Fuente: elaboración propia.

Los departamentos de Putumayo y Caquetá, que se componen de la muestra de municipios de Florencia, Pajuil y Puerto Guzmán, representan directamente un número mayor de estudiantes encuestados de zonas rurales. Por otro lado, existe un número significativo de estudiantes que declaran vivir en zonas urbanas, y que constituyen la mayor parte de la población, especialmente en los departamentos de Valle, Meta y Cundinamarca. Aunque la muestra no sea estadística, es posible identificar que este número de

estudiantes corresponde a una tendencia del crecimiento urbano de la población en los últimos años del país (DANE, 2018). La correlación, que no implica ninguna inferencia de la muestra al total, permite contextualizar una realidad de transformación social de los habitantes del territorio colombiano.

La reducción de los habitantes de las zonas rurales puede tener una importancia significativa en la forma de socialización que, como actividad, le corresponde a las instituciones educativas y las problemáticas que diferencian la forma de vida en lo rural y la forma de vida urbana. La familia y el lugar de residencia son formas complementarias que determinan la constitución de los sujetos, y es allí en donde las transformaciones en la comprensión de la vida en la escuela deben partir, pues la urbanización implica mayor individualización y dependencia hacia los otros en dimensiones económicas, culturales y políticas (Zabludovski, 2013).

Por otro lado, la localización medida por la distancia y acceso de la institución educativa a cada estudiante, es posible identificarla indirectamente por la frecuencia o uso de medios de transporte como el transporte público. Esto corresponde con el tipo de lugar donde viven, ya que, del total de individuos encuestados, a la pregunta sobre el uso de transporte para ir a la institución educativa,

aproximadamente el 74 % no utiliza o rara vez utiliza transporte para ir a la escuela o colegio, mientras que un 20 % lo utiliza frecuentemente. Estas diferencias son importantes para entender la forma como se complementa tanto la forma de vida rural y urbana, como la manera en que se desarrolla el acceso a las instituciones.

De la muestra de estudiantes, en los municipios de los departamentos de Coquetá y Putumayo presentan un acceso sin uso significativo de medios de transporte, debido principalmente a sus condiciones rurales; mientras que, las zonas urbanas presentan un uso frecuente, como es el caso de los municipios de Cundinamarca.

### 3.6 Recurso académico

El recurso académico es un valor dado por las características de los estudiantes, tanto en su posición escolar, como la de sus padres y la actividad que en las instituciones educativas realizan. En ese sentido, no se define directamente a un “capital cultural” como recurso en competencia directamente dado por las condiciones de herencia y reproducción del valor cultural de familias a hijos en función de la reproducción social, sino que los datos que se presentan son más detallados a los mecanismos de producción y reproducción escolarizada, que no implica necesariamente una capitalización

de los valores, sino que representa –de forma general y descriptiva– los datos académicos de los estudiantes como recursos adquiridos y dados por el propio sistema de clasificación institucional. El valor cultural que podría pensarse como recurso a capitalizar, requiere de un análisis mayor de variables que no son medidas en la encuesta.

Primero, el grado académico responde al tiempo como recurso escolar de los estudiantes, además del recurso de experiencias y tiempo de vida que es fundamental en las instituciones educativas, y que representa no solo una posición dada, sino una construcción del sujeto dentro de las normas y valores de las instituciones educativas, lo que se traduce en un recurso escolar significativo para diferenciarse y clasificarse entre grupos. En ese sentido, dentro de la lógica de reproducción académica de las instituciones educativas, es posible identificar que el grado académico constituye un valor propio del campo escolar u académico, y es producto o nivel de integración a las dinámicas propias de lo necesario para estar dentro de grupos, y entre grupos.

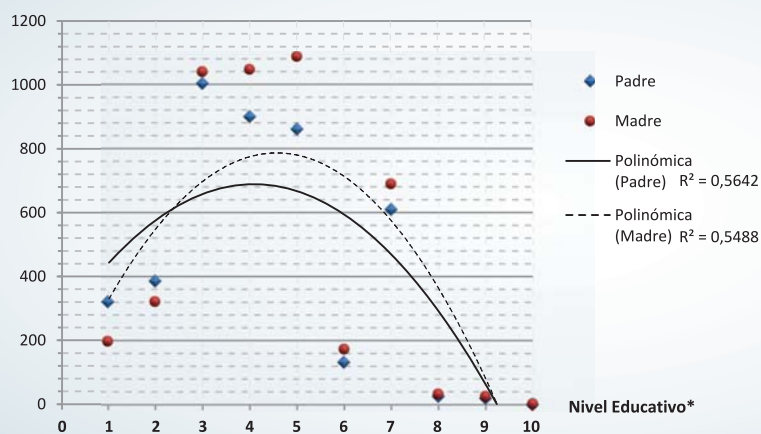
El grado académico de los estudiantes en la muestra, se encuentra distribuido en los diferentes niveles educativos de primaria y secundaria. Aunque el instrumento de investigación estaba definido para la población estudiantil de los grados sextos a octavo, es posible

encontrar una aplicación en otros cursos, teniendo en cuenta la disponibilidad de los participantes y co-investigadores. De forma general, existe un 64 % de estudiantes entre grados sexto y octavo que respondieron a la encuesta, mientras que un 20 % de estudiantes en los cursos de básica primaria y un 16 % entre los cursos noveno y undécimo. Tanto los grupos de primaria como de los últimos cursos de básica secundaria, corresponden a los municipios de los departamentos de Bolívar, Cesar y Cundinamarca. De esta forma, la distribución mayor del grupo principal se mantiene en promedio en todos los departamentos, además su contribución es significativa a la hora de evaluar la forma de aplicación y el resultado de los datos.

Por otro lado, de la muestra de encuestados, el nivel educativo de padre y madre se encuentra en un promedio general de primaria completa y bachillerato, lo que corresponde a un 65 % aproximadamente. En ese sentido, es posible identificar que los recursos académicos que la familia posee, como parte de la certificación dada por el título obtenido de los padres, aún es bastante bajo, pues solo un 14 % tanto de padres como de madres poseen título universitario, y aproximadamente un 1 % posee título de posgrado. En la figura 6, se puede observar que, de la muestra de estudiantes, el número de padres con nivel educativo es menor que el número de madres, lo que ya indica un primer acercamiento a las diferencias

familiares, entendiendo que existe un importante porcentaje de familias monoparentales de jefatura femenina. En segundo lugar, la tendencia de aumento en los niveles de primaria completa y bachillerato, una baja presencia en nivel técnico y tecnólogo, y una muy baja presencia de padres y madres con título de posgrado, las líneas de tendencias poligonales representan respectivamente un 56 % y 54 % del total de datos de la figura, con la finalidad de obtener una relación de tendencia general de los datos en los extremos y la concentración en una educación media.

**Figura 7. Número de estudiantes por nivel educativo de padre y madre, y líneas de tendencia**



\* Nivel educativo: 1, Ninguno; 2, primaria incompleta; 3, Primaria completa; 4, Bachillerato incompleto; 5, Bachillerato completo; 6, Técnico y tecnólogo; 7, Pregrado Universitario; 8, Especialización; 9, Maestría; 10, Doctorado

Fuente: elaboración propia.



Los grupos de padres y madres con mayor contraste en los datos se encuentran ubicados, según la muestra, en los municipios de los departamentos de Antioquia, Córdoba, Cundinamarca y Santander. En ese sentido, toma importancia la referencia de los recursos académicos en relación con el logro y desarrollo de los hijos, pues, como premisa fundamental, tomada de estudios educativos y su relación con la familia (Matute Villaseñor et al., 2009), es posible entender que a menor nivel educativo de los padres tiene una probabilidad menor de sus hijos obtener logros académicos en las evaluaciones institucionales (Ruiz, 2001). Esta tendencia es una de las hipótesis que permiten evaluar no solo la tendencia al logro, sino también indica la relación con la institución educativa y la forma como perciben su participación como estudiantes en las diferentes regiones del país.

En cuanto a la asistencia a la institución educativa, es posible identificar que, de las personas encuestadas, un 93 % asiste todos los días a la institución educativa, lo que se entiende como un alto grado de control del tiempo de la población encuestada, lo que indica que su continuidad tiene un sentido de gran valor para el desarrollo de la práctica escolar, por lo menos para la mayor parte de los municipios. El recurso académico se complementa de esta forma con los aspectos de uso de dispositivos electrónicos, como celulares, computadores portátiles, tablets, mp3, entre otros. Este

tipo de dispositivos son potencialmente recursos académicos de peso para el desarrollo de las actividades escolares.

Del total de estudiantes que respondieron, 3075 mencionan tener celular, y aproximadamente 173 tienen acceso a computador portátil, 235 a una tablet, y 443 a un dispositivo mp3-mp4. Es notable que, es inconveniente ponderar el peso de cada uno de los objetos tecnológicos al no tener claridad sobre su uso directo en la educación, es posible definir la potencialidad de uso por el número de objetos que cada estudiante pueda tener acceso. Así, puede observarse que, de las 4042 que respondieron la pregunta, aproximadamente el 91 % tiene acceso al menos a un dispositivo electrónico, con mayor frecuencia el celular, seguido de un 7 % con acceso al menos a 2 dispositivos. Aproximadamente, solo un 2 % tendría acceso a más de tres dispositivos electrónicos. Esta condición descriptiva no pretende generar inferencia de los datos; no obstante, es posible identificar que en cada uno de los establecimientos educativos es posible encontrar mayor acceso de los estudiantes a celulares, lo que ha conllevado a definir políticas públicas sobre su control en el país.

### 3.7 Perfiles de los estudiantes

De forma general, la identificación de los recursos escolares permite diferenciar los individuos que constituyen la muestra de estudiantes

que responden a la situación del clima y convivencia escolar en las instituciones educativas. En ese sentido, se pueden identificar los perfiles de los estudiantes teniendo en cuenta sus características de localización, familiar y de recurso académico, lo que constituye uno de los aportes de clasificación importantes para los datos sobre clima escolar y convivencia que se expondrán a continuación. Si se dan los valores ponderados de edad, localización, constitución familiar y de recursos académicos, se puede obtener la expresión por perfil presentada en la tabla 9.

Tabla 9. Variables de los perfiles y ponderación de sus dimensiones.

Variable	Dimensión	Valor Ponderado
Edad (E)	Edad	0 a 4
Localización (L)	Localización Vivienda	0 a 2
	Transporte	0 a 4
Constitución Familiar (Cf)	Constitución Familia	0 a 4
	Nivel Educativo Padre	0 a 10
	Nivel Educativo Madre	0 a 10
Recurso Académico (Ra)	Grado Académico	0 a 11
	Asistencia a Clase	0 a 4
	Uso Dispositivos	0 a 5

Fuente: elaboración propia.

La medida de la posición para los perfiles, se define de la siguiente forma:

$$P = \{E+L+Cf+RA\} \quad (1)$$

Donde, el valor máximo de evaluación para la ponderación dada a esas cuatro variables, es de 54 (*Máx.*). Eso quiere decir que, quien tienda al número máximo en ponderación, tiene mayor edad, localización urbana y uso de transporte, constitución familiar con mayor presencia o acompañamiento de padres y, por último, mayor recurso académico, pues tiene mayor grado académico, mayor asistencia a clase y mayor acceso a dispositivos electrónicos. Valores menores (*Min.*), o con tendencia a cero (0), tienen menor edad, localización rural y poco uso de transporte, además de bajos recursos escolares.

Para definir los perfiles, en este caso se utilizan los cuartiles para su medición y clasificación, se encontró que, de la muestra de datos realizada sobre clima escolar, se hallan los perfiles definidos por su cuartil que se muestran en la tabla 10.

Tabla 10. Número de encuestados por perfil según cuartiles de la encuesta.

	Min	Q1	Q2	Q3	Max
Valor Cuartil de la Encuesta	0	24	28	31	46
Cantidad de encuestados		1418	1418	1128	1264
Perfil		P1	P2	P3	P4

Fuente: elaboración propia.

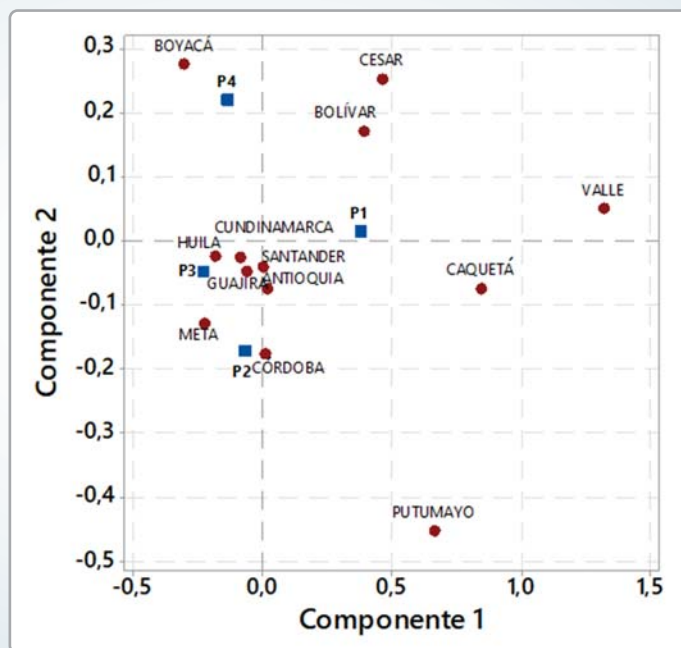
Se definen cuatro perfiles de estudiantes que responden la encuesta como resultado de la suma de las dimensiones y variables que constituyen su posición social. Como el dato obtenido es una sumatoria en su conjunto, es posible identificar que, entre valores mínimos y máximos, la referencia a cada una de las clasificaciones se presenta como una posible variable dentro de la posición general que cada estudiante tiene en su espacio educativo. Una forma clara de representación del número de estudiantes encuestados discriminados por departamentos y que se relacionan con cada perfil, puede ser dado en la figura 8. En donde se evidencia, mediante análisis de correspondencia simple (ACS), un espacio de ubicación de los encuestados, dependiendo de sus características y componentes académicos y familiares.

En la figura 8 se puede observar una redimensión de los valores por cada uno de los estudiantes en su conjunto, lo que permite generar una posición de los perfiles, teniendo en cuenta el valor ponderado de las cuatro variables (edad, localización, constitución familiar y de recursos académicos). En ese sentido, encontramos un primer grupo de valores medios (P3), constituido por Cundinamarca, Huila, Santander, Antioquia y Guajira; esto quiere decir que, debido al peso de individuos y a los valores obtenidos de las dimensiones socio-académicas, es posible obtener una posición de la población de esos departamentos, lo que indica una relativa homogeneidad de individuos con valores de las variables entre 28 y 31. Seguido de un perfil 2 (P2), que tiene con valores aproximados a Meta y Córdoba; es decir, departamentos y sus municipios de la muestra que tienen valores que se encuentran entre 24 y 28.

El perfil 4 (P4), que tiene mayor relación con el departamento de Boyacá, y en menor relación a Bolívar y Cesar, indica altos valores en las variables de medición. Esto permite observar una clara diferencia en los datos de los estudiantes de estos lugares, frente al total de la población encuestada. Por último, el perfil 1 (P1), que no tiene una proximidad o peso significativo para un departamento en específico. Es notable también observar que existe un grupo de estudiantes de los departamentos de Valle, Caquetá y Putumayo, que no tienen una

relación cercana a los perfiles, de esta manera representan un grupo de departamentos con municipios con bajo peso en el total de los encuestados, como lo demuestra la figura 8.

Figura 8. **Análisis de correspondencias simple (ACS)** de los perfiles de estudiantes por departamento



Fuente: elaboración propia.

Este tipo de perfiles generados del total de las características, funciona como un tipo de asociación que clasifica la población en general desde sus condiciones y características definidas en los datos de la encuesta en un espacio social común, lo que demuestra la contingencia del número de estudiantes, su posición social y económica, y su disposición a la construcción de datos. La distribución de los estudiantes en los perfiles, indica una relativa homogeneidad en la distribución de los datos por grupo. Hasta el momento, se ha realizado una observación de los estudiantes desde sus diferentes características, y se han definido las condiciones y límites de cada individuo frente al conjunto de la muestra. Corresponde ahora tener en cuenta el análisis por parte de cada componente de la encuesta sobre clima escolar.

### 3.8 Análisis de los ambientes escolares

A continuación, se presenta una breve exposición de los resultados dados en su conjunto, con una muestra de 5228 estudiantes y distribuidos en diferentes regiones del país. En este caso, se expone de forma principal la dimensión sobre relaciones e interacciones. El desarrollo de la encuesta en sus dimensiones toma una medida de escala tipo Likert de carácter verbal, con la opción definida entre los valores categóricos "Muy de acuerdo" (Valor 4), "Más bien de



acuerdo" (Valor 3), "Algo en desacuerdo" (Valor 2), y "Muy en desacuerdo" (Valor 1). De esta forma, las respuestas tienen grados de aceptación o rechazo a una frase o situación dada. El desarrollo de la encuesta que se va a analizar en el presente capítulo, tiene una batería de 50 preguntas. El componente de las preguntas, según la dimensión "Relaciones e interacciones", se expone en la tabla 11.

Tabla 11. Descripción de la dimensión Relaciones e interacciones de la variable Clima escolar.

Dimensión	Indicadores	Preguntas
Relaciones e interacciones	Relaciones entre estudiantes	Q14-Q17
	Relaciones entre estudiantes y profesores	Q18-Q22
	Clima de justicia y tratamiento equitativo	Q23-Q26
	Clima para el aprendizaje	Q27-Q30
	Clima de seguridad de los estudiantes	Q31-Q36
	Clima de Pertenencia	Q37-Q39

Fuente: elaborado por Rodríguez (2015).

### 3.9 Relaciones entre estudiantes

En este apartado, el objetivo es observar lo que piensan los estudiantes frente a las relaciones con sus compañeros de la institución educativa. Este indicador se encuentra directamente relacionado con las percepciones de los sujetos discentes sobre sí mismos, aquello que pueden proyectar sobre sus pares y que constituye uno de los lazos principales de sociabilidad. Para el caso, las preguntas 14 a 17 se plantean a este objetivo y tienen relación con lo que ocurre dentro de la institución educativa. A continuación, se presentan los contenidos de las preguntas, para luego determinar su relación con las características de los estudiantes mediante análisis de regresión (ver tabla 12).

**(Q14)** Se interroga a los estudiantes si están de acuerdo con la frase "*Los estudiantes se divierten juntos dentro de la institución educativa*". En esta pregunta, es posible identificar que, del total de encuestados, el 50 % consideran estar muy de acuerdo, y un 30 % más bien de acuerdo. Es decir, que existe una situación de percepción positiva de los estudiantes dentro de su institución educativa. En general, la distribución entre mujeres y hombres es similar en sus percepciones de la forma en que se divierten los estudiantes, especialmente en las instituciones educativas de la muestra; se describe que existe un mayor número de estudiantes donde perciben menor diversión de los estudiantes en Bogotá y el municipio de Briceño.

Tabla 12. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q14, Q15, Q16 y Q17, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q14	Q15	Q16	Q17
<b>Descriptivo</b>				
1. Muy de acuerdo	50,63	61,29	83,24	91,12
2. Más bien de acuerdo	32,50	69,03	72,07	92,79
3. Algo en desacuerdo	14,48	90,36	69,17	72,76
4. En desacuerdo total	1,93	15,47	19,38	6,98
5. Ns/Nr	0,46	1,01	-1,21	2,93
<b>Correlación</b>				
Q14	1			
Q15	-0,008	1		
Q16	0,194	0,053	1	
Q17	0,225	-0,026	0,269	1
<b>Regresión</b>				
Intercepción	38,439 (0,000)	25,840 (0,000)	25,363 (0,000)	25,367 (0,000)
Localización	-3,119 (0,002)	-3,056 (0,002)	-5,025 (0,000)	-4,293 (0,000)

Grado Académico	-3,647	0,037	-4,800	-3,390
	(0,000)	(0,971)	(0,000)	(0,001)
Constitución Familia	0,173	0,519	-1,704	-0,645
	(0,863)	(0,603)	(0,089)	(0,519)
Nivel Educativo Padre	1,339	-0,342	0,439	2,395
	(0,181)	(0,733)	(0,661)	(0,017)
Nivel Educativo Madre	0,666	-2,090	-1,111	-1,529
	(0,506)	(0,037)	(0,267)	(0,126)
Asistencia a Clase	4,665	-0,052	3,595	5,576
	(0,000)	(0,958)	(0,000)	(0,000)

Fuente: elaboración propia.

(Q15) Se interroga por el grado de conformidad de los estudiantes a la frase " *Los estudiantes no se llevan muy bien*". En esta pregunta, se busca confrontar la percepción positiva de la pregunta anterior, para validar la forma de convivencia. Del total de encuestados, un 45 % dice estar algo en desacuerdo, 23 % más bien de acuerdo y 15 % muy en desacuerdo. De esta forma, se puede confrontar que la existencia de problemas como indicador de percepción puede corresponder a lo mencionado en las ciudades de Bogotá, Ayapel y Tierralta. La distribución de los problemas en las preguntas tiende a ser inversamente proporcional, lo que se considera como una forma de confiabilidad de los datos dados.

(Q16) Se interroga por el grado de conformidad de los estudiantes a la frase *"Los estudiantes se educan uno al otro"*. En ese sentido, existe una distribución mayor en las personas que piensan que no están de acuerdo, con un 55 %; y aquellas que se encuentran muy de acuerdo, con 21 %. En este sentido, es posible identificar una falta de apoyo y aprendizaje entre los mismos compañeros, lo que significa un primer aspecto diferenciador entre la convivencia entre estudiantes, especialmente las mujeres perciben con mayor problema el aprendizaje entre estudiantes, además de identificar que es en las zonas urbanas donde se encuentra una menor percepción de aprendizaje.

(Q17) Se interroga a los estudiantes si están de acuerdo con la frase *"Los estudiantes son amables entre sí"*. Aproximadamente, el 37 % del total de las personas encuestadas se encuentra algo en desacuerdo con la amabilidad entre ellos, 31 % algo de acuerdo, y 21 % muy de acuerdo. El resultado identifica un grado de distribución positiva de la percepción de amabilidad, lo que se corresponde con el ambiente divertido que pueden encontrar en la institución educativa. De nuevo, las ciudades de Bogotá, Briceño y Ayapel aparecen con una percepción menor en la amabilidad entre estudiantes.

La percepción de los estudiantes encuestados sobre las prácticas de convivencia derivadas de la educación, amabilidad y diversión

entre ellos, es de carácter significativa para entender de primera mano que existe una percepción positiva de su situación dentro de las instituciones educativas, y que dentro de ellas se obtiene una representación acorde con los grados de sociabilidad que requiere una práctica social continua. Sin embargo, es posible entender que, además de la percepción de conjunto, se puede obtener una clasificación de la información dada por las características de cada uno de los estudiantes. Esto, con la finalidad de observar la influencia que puede tener las diferentes posiciones y disposiciones sociales sobre el resultado de su percepción en las relaciones interpersonales. Es necesario recordar que, los resultados de medición son contingentes a la muestra de estudiantes.

Se puede observar un análisis de regresión dado por las características de localización, grado académico, constitución familiar, nivel educativo de padre y madre, y la asistencia a clase. En este resultado, se observa que los estudiantes que responden a la pregunta Q14, tienen mayor relación con su grado académico y asistencia a clase, lo que se considera coherente si sienten que en la institución educativa se divierten, esto se define principalmente por su peso frente al total de los estudiantes. Se presenta una relación indirecta entre el lugar de la localización y el grado académico; es decir, que existe mayor agrado por la institución educativa en zonas rurales ( $t=-3,119$ ) y en grados académicos menores ( $t=-3,647$ ). No obstante, en este caso

las características familiares no son directamente relacionadas con la percepción de agrado de la institución educativa. En general, no puede asegurarse que, de la muestra de estudiantes encuestados, exista alguna relación determinante por sus características familiares y el aprecio a la institución educativa.

Así, mientras que el capital cultural plantea que existe un medio de reproducción social y económico de las clases en la constitución de las familias, como herencia dada a los hijos y que influye en la desigualdad socioeducativa y logro académico; se observa que fuera de la tendencia de reproducción de desigualdad, es posible medir por qué existe un aprecio por ir a la institución educativa fuera de las características formales de la cuestión académica. Además, puede entenderse por qué Basil Bernstein (1990), a diferencia de Bourdieu, observa que la lógica de la subjetividad formada en la estructura educativa no depende únicamente de las relaciones fuera de la institución, sino que es dentro de la misma donde se producen sentidos de integración diferentes. El valor de la institución educativa aún es parte de un valor intrínseco a la sociabilidad y aprendizaje.

Sobre la cuestión de si los estudiantes se llevan bien o existe un grado alto de empatía entre ellos, se observa que existe una relación inversa en los lugares rurales; es decir, que existe mejor relación entre

estudiantes en las zonas rurales, y en especial también se desarrolla una relación significativa entre el menor nivel educativo de las madres, lo que puede definir un tipo de organización familiar. En ese sentido, las demás características de la población encuestada no presentan directamente una relación significativa de la percepción del comportamiento entre estudiantes. Esto no quiere decir que no pueda existir una relación válida entre esas características, pero, debido a lo expuesto por los estudiantes, no representa directamente un valor significativo.

Un ejemplo sobre los ambientes escolares favorables puede ser descrito en el trabajo de Martha González, María Eugenia Prieto y Martha Rodríguez, que presentan un estudio del clima escolar en la Institución Educativa José Gregorio Salas, del municipio de Guatavita, departamento de Cundinamarca. El estudio se realizó en los ambientes rurales educativos de las sedes Antonia Santos de la Vereda Carbonera Alta, y Antonio Ricaurte, Vereda Carbonera Baja. Se desarrolló el estudio con un total de 103 estudiantes, donde se demuestra que, en general, los estudiantes son amables entre sí y con el docente, que aman su institución educativa y tienen sentido de pertenencia, además de cuidar de la institución. Dentro de la relación entre estudiantes, se expresa que las peleas son momentáneas. Las autoras expresan que:



De acuerdo al estudio realizado se percibió que los estudiantes cuentan con unas condiciones favorables de clima, observando que la convivencia existente en las comunidades educativas de las sedes en estudio es favorable, permitiendo así, unas buenas relaciones que se ven reflejadas en el comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes (González, Prieto y Rodríguez, 2014, p. 16).

Este estudio evidencia la reflexión sobre las posibilidades que tienen los estudiantes rurales de ofrecer un mejor clima escolar, a pesar de los problemas de infraestructura y comunicación que las instituciones tienen. Este es un caso representativo de la situación conflictiva entre la diferencia de mantener una buena convivencia, desde la precarización de los espacios escolares rurales.

De forma correspondiente a la pregunta Q14, en la cuestión sobre si los estudiantes se educan uno al otro (Q16), es posible identificar que existe un grado alto de percepción de los estudiantes que ellos mismos se eduquen entre sí, lo que corrobora que para ellos sí es posible definir un agrado y gusto que tiene un aprendizaje conjunto. Así mismo, es posible identificar que, a menor grado académico y una localización rural, se percibe mejor la educación conjunta entre estudiantes. Esto mismo ocurre al interrogar la percepción que se tiene sobre amabilidad entre estudiantes, pues la localización y el grado académico tienden a ser semejantes, además que quienes asisten más a clase perciben un ambiente mejor.

Es posible que al llegar a este punto se encuentre que, de forma particular, existen unas tendencias a obtener una representación de la institución educativa con mayor relación de las características de los estudiantes mismos, que de sus condiciones sociales fuera de la institución, lo que definiría una forma de obtener definiciones de la situación de convivencia que pueden medirse por condiciones endógenas a la práctica educativa de estudiantes. Esta idea puede ser ampliada si se evalúa la relación entre estudiantes y docentes, a continuación.

### **3.10 Relación estudiantes y docentes**

La relación docente y estudiante como una de las características principales del proceso formal de aprendizaje, ha sido uno de los mecanismos principales para entender la condición y capacidad que tienen los agentes educativos para definir la convivencia escolar. En ese sentido, más allá de una relación de servicio en un mercado educativo, es una construcción de vida social como tejido de aprendizajes dentro de un espacio común, que atraviesan no solo el saber disciplinar y académico, sino que contribuye también a la precepción de experiencias que se construyen conjuntamente dependiendo del grupo de individuos que conforman la institución educativa. En ese sentido, los ambientes escolares dependen

de una relación principal entre docentes y estudiantes, como la representación principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para estudiar la relación entre estudiantes y docentes, se propuso identificar una evaluación de la convivencia desde la percepción de estudiantes sobre varios aspectos subjetivos dentro de su curso o institución. La primera pregunta es de gran valor para conocer la percepción de estudiantes, indica si los estudiantes están o no de acuerdo con la frase "*los estudiantes y profesores se divierten juntos*" (Q18). Como se presenta en la tabla 13, es posible identificar que aproximadamente un 37 % del total de estudiantes encuestados mencionaron que sí están de acuerdo con que los docentes y estudiantes se divierten, aunque un 24 % y 6 % aproximadamente no consideran una relación satisfactoria entre ellos. En los municipios de los departamentos de Bolívar y Córdoba, existe un mayor peso de aquellas personas que piensan que se divierten juntos, mientras que en la ciudad de Bogotá se presenta menor regocijo entre docentes y estudiantes.

Puede tenerse en cuenta que, del total de estudiantes que respondieron la encuesta, existe un gran peso en aquellos que asisten continuamente a clase con la percepción de diversión dentro de las aulas. De igual manera, que es posible encontrar una inferencia

importante en el grado académico, pues existe una relación inversa, donde a menor grado académico se expresa una mejor percepción de diversión en las aulas y la institución educativa. Por otro lado, las zonas rurales aparecen como parte de un mejor ambiente de diversión y definen unas características bastante importantes en relación con las ciudades, pues se obtiene con mayor frecuencia un valor positivo de permanecer en el colegio.

Tabla 13. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q18, Q19, Q20, Q21 y Q22, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
<b>Descriptivo</b>					
1. Muy de acuerdo	36,99	41,35	38,35	38,29	31,33
2. Más bien de acuerdo	31,56	36,61	31,68	31,58	33,49
3. Algo en desacuerdo	24,23	17,96	18,55	22,84	21,31
4. En desacuerdo total	6,87	3,52	10,60	6,75	12,72
5. Ns/Nr	0,34	0,55	0,82	0,54	1,15
<b>Correlación</b>					
Q18	1				
Q19	0,421	1			
Q20	0,278	0,311	1		
Q21	0,384	0,388	0,307	1	
Q22	-0,110	-0,130	-0,095	-0,152	1

Regresión					
Intercepción	35,440	37,980	31,800	36,012	21,128
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)
Localización	-5,268	-5,041	-2,813	-5,380	0,205
	(0,000)	(0,000)	(0,005)	(0,000)	(0,838)
Grado Académico	-7,983	-6,330	-8,684	-10,122	2,156
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,031)
Constitución Familia	-0,283	1,354	-0,761	1,911	-1,640
	(0,777)	(0,176)	(0,447)	(0,056)	(0,101)
Nivel Educativo Padre	1,700	1,445	1,199	0,460	0,683
	(0,089)	(0,149)	(0,230)	(0,645)	(0,494)
Nivel Educativo Madre	-5,568	-3,838	-0,132	-2,871	-1,315
	(0,000)	(0,000)	(0,895)	(0,004)	(0,189)
Asistencia a Clase	3,400	3,447	2,314	1,859	-1,444
	(0,001)	(0,001)	(0,021)	(0,063)	(0,149)

Fuente: elaboración propia.

Al cuestionar si la relación entre docentes y estudiantes es amable y cordial (Q19), las repuestas dan un peso significativo en estar de acuerdo con ese grado de amabilidad entre ellos (41,35 %). Sin embargo, en los municipios de Antioquia, Córdoba y Cundinamarca, se encuentra que de la muestra de estudiantes se obtiene una percepción de baja cordialidad y amabilidad entre ellos. Es notable que los valores de asistencia a clase contribuyan a una dinámica

de percepción estable de amabilidad; así, a mayor asistencia, se entiende que existe una mejor percepción. No obstante, los valores inversos se encuentran de nuevo en el grado académico y en la ubicación académica y de vivienda, pues las zonas rurales y los grados menores encuentran mayor sentimiento de amabilidad y cordialidad.

Esto puede ser un indicador relevante en la forma como se transforman las relaciones de convivencia entre la población estudiantil y los docentes. Puesto que, más allá de la situación particular de las características de un docente de una disciplina u otra, es posible encontrar una tendencia a los cambios de percepción que pueden estar asociados a las expectativas y características sociobiológicas de cada estudiante, como de la transición y función que la escuela ocupa en los intereses de cada individuo.

Frente a la cuestión sobre si al profesor de su clase le parece que le agradan los estudiantes (Q20), existe una distribución más equitativa entre el número de estudiantes que están de acuerdo, pues uno de los inconvenientes de la aplicación sobre esta cuestión; es decir, de la percepción de los estudiantes en los diferentes grados académicos, ha sido tomar en cuenta que subjetivamente el estudiante evaluaba de forma dispar a cada uno de los profesores según su conveniencia

o su interés. Por otro lado, al especificar en la aplicación un solo docente, esto daba a entender también un grado de variabilidad alto, según la situación y contexto que permitía establecer la evaluación de la relación entre estudiantes y docentes. No obstante, este valor es también característico de la forma de convivencia entre ellos. Sin embargo, de forma general sí existe un mayor peso positivo o un grado alto de representación de estudiantes, que piensan que los docentes tienen agrado de sus estudiantes (38,29 %).

La cuestión sobre si los estudiantes confían en el docente (Q21), trata de evaluar si existe una percepción de correspondencia en el trato entre docentes y estudiantes. Allí, se puede observar que, según el conjunto de la población observada, los estudiantes piensan en su mayoría (38,29 %) que sí existe un valor positivo de la relación de confianza de los estudiantes, pero de igual forma crece el número de personas que no encuentran una relación de confianza (22,84 %). Aquí, se puede observar que disminuye la participación de la asistencia a clase como relación directa con la confianza de los estudiantes a docentes; es decir, se explica menos por la continuidad y participación a clase que, por ejemplo, el estar en un grado académico menor. De esta forma, la representación del docente se expresa de una forma más diferenciada entre los estudiantes, y corresponde a evaluar un contexto de las instituciones educativas

que contribuye a obtener una visión jerarquizada de las funciones de cada integrante; pero, en especial, del campo de poder que aún debe mantener la diferenciación de los agentes educativos.

La cuestión sobre si su profesor y estudiantes no se llevan bien (Q22), permite confirmar que no existe un trato totalmente de confianza y cordial, pues el valor de las personas que están muy de acuerdo es alto (31,33 %), junto con el valor "más bien de acuerdo" (33,49 %); es decir, se percibe que existe un grado significativo de problemas que, en un primer momento, no eran explícitos al ser cuestiones sobre valoración positiva. Al definir si existen conflictos entre estudiantes y docentes, se evidencia el cambio, especialmente porque se corrobora que a mayor grado académico se obtiene una mayor percepción de conflicto, o que se hace explícito que los docentes y estudiantes no se llevan bien. Las demás características, académicas y familiares, no permiten concluir un aporte significativo en la percepción de dichas características.

Otro análisis dado a los datos es el grado de correlación que existe entre las preguntas de estas variables, puesto que, en general, existe un grado débil de relación en la percepción de convivencia entre estudiantes. Esto quiere decir que, en la forma de respuesta de los estudiantes no existe un tipo homogéneo de relación entre cada



una de las preguntas; en otras palabras, existe mayor dispersión de las representaciones sobre la relación estudiante y docente. Solo un valor significativo de relación (Q18-Q19) donde se evalúa la diversión y la amabilidad entre estudiantes y docentes, puede representar una forma de corroborar que aquellas personas que se divierten son más amables entre sí, lo que se da como valor de contingencia y validación de los datos.

Desde las siguientes cuestiones, que tienen un carácter propiamente interno de las actividades académicas y escolares, no existe un peso significativo en la constitución familiar ni en el nivel educativo de los padres. Sin embargo, el nivel educativo de la madre es una característica que acompaña la forma de percepción y representación de los estudiantes. Su valor puede significar de forma indirecta la constitución social del cuidado que corresponde, de forma general, con la proyección social de las ciudades y de la forma de organización rural. No obstante, es una de las características principales que el peso del nivel educativo del padre no corresponda directamente con la situación de vivencia dentro de las instituciones educativas. Esto demuestra que es posible identificar límites en los recursos culturales frente a su disposición de convivencia escolar, lo cual para el caso de evaluación no presenta un valor significativo.

Un ejemplo de relación entre estudiantes y docentes en una institución en zona urbana y de gran densidad de población educativa, es el caso del Colegio de Boyacá, que fue analizado por María Constanza Salas Rosero y Olga Lucía Cuervo Pineda, en el estudio “Ambiente y Clima Escolar en Progreso para el Desarrollo Personal Integral en el Colegio de Boyacá” (2014). En este estudio de caso se evidencia que, de las 211 encuestas realizadas en estudiantes del colegio, se encuentra una relación más heterogénea de las respuestas dadas en las relaciones entre estudiantes y docentes. Al interrogar si los estudiantes se llevan bien con el profesor, responden que más del 70 % está muy de acuerdo, y sienten un agrado por ir a la institución educativa. No obstante, los problemas entre estudiantes son más visibles, pues sienten mayor temor frente a estudiantes mayores, además de ser mayor los conflictos. Según la investigación de las autoras:

Los estudiantes están orgullosos de su institución educativa. Del total de estudiantes encuestados, 62% muy de acuerdo, 30% más bien de acuerdo, 6% algo en desacuerdo, 2% muy en desacuerdo. Algunos estudiantes fueron aislados, rechazados por otros estudiantes. El 40% de los estudiantes nunca, 38% una o dos veces, 16% varias veces, 6% casi todos los días. Los estudiantes tienen peleas, 49% de los encuestados una o dos veces tiene peleas, 36% nunca tiene peleas, 10% varias veces tiene peleas, 5% casi todos los días tiene peleas (Salas y Cuervo, 2014, p. 33).

Este ejemplo comprende uno de los conflictos principales que se traducen en la relación de estudiantes que aprecian la institución y les agrada asistir y relacionarse con compañeros, sin embargo, sienten inseguridad y evidencian casos de violencia entre estudiantes. Exponiendo la idea de contradicción, el estudio de las autoras en la institución educativa concluye que:

[...] Al estudiar el clima escolar en el Colegio de Boyacá en los grados sexto y séptimo de bachillerato, se puede evidenciar algunas contradicciones; por ejemplo: predomina un interés en las actividades propuestas en clase por el docente respectivo, en donde participan y se alegran del ambiente en grupo, en donde se construye una relación de afectividad, solidaridad y altruismo frente a los compañeros [...] Así mismo, cuando los estudiantes son conductores de actitudes negativas, se caracterizan por ser menos participativos en las actividades de clase, parecen no disfrutar del ambiente, son menos amistosos, tienen mayores dificultades para integrarse en actividades grupales (Salas y Cuervo, 2014, pp. 37-38).

De esta forma, como en el siguiente capítulo se interpretará más a fondo, es posible entender que las instituciones educativas, principalmente de las zonas urbanas, evidencian un desarrollo de la contradicción de apropiación e inseguridad entre estudiantes de la institución conforme aumenta la densidad poblacional educativa.

Esto es significativo, pues no define como específico el caso individual, sino que expresa una serie de características que la población estudiantil representa en la institución educativa, y que hace parte de la forma de aprendizaje y socialización de la población adolescente.

Así, la relación entre estudiantes y docentes tiene, de forma general, un comportamiento de mayor confianza en grados académicos menores. Se obtiene una relación alta de conflictos en los cursos superiores, además de obtener una relación de confianza entre ellos de forma media. Los docentes y estudiantes de las zonas rurales presentan mayor confianza y se divierten más que en las grandes ciudades, además de obtener una representación alta de confianza en las zonas menos pobladas. Esta relación entre docentes y estudiantes, puede ser ampliada en el análisis junto con el clima de justicia en las aulas.

### 3.11 Clima de justicia y tratamiento equitativo

Uno de los ambientes principales de evaluación de la convivencia en las instituciones educativas, es la percepción de justicia y del tratamiento equitativo. Es un espacio de reconocimiento que posibilita la forma de representación de normas y valores que surgen directamente entre los estudiantes, y entre ellos y los docentes. La

justicia como valor de reconocimiento no surge únicamente como reducto de la práctica ciudadana en la vida pública, la situación de la justicia en el campo social y educativo para jóvenes, niños y niñas es parte integral de la forma en que se juzgan las acciones de cada uno de los sujetos que integran las instituciones educativas. En ese sentido, el análisis de la justicia en la encuesta está dirigida a una cuestión sobre el trato de docentes a estudiantes en diferentes dimensiones (ver tabla 14).

Tabla 14. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q23, Q24, Q25 y Q26, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q23	Q24	Q25	Q26
<b>Descriptivo</b>				
1. Muy de acuerdo	31,89	31,33	57,13	32,79
2. Más bien de acuerdo	28,06	30,07	25,08	30,60
3. Algo en desacuerdo	28,27	28,18	11,34	25,67
4. En desacuerdo total	11,15	9,79	5,91	9,64
5. Ns/Nr	0,63	0,63	0,54	1,30
<b>Correlación</b>				
Q23	1			

## CLIMA ESCOLAR:

Dialéctica de la vivencia educativa

Q24	0,490	1		
Q25	0,319	0,378	1	
Q26	0,458	0,451	0,368	1
<b>Regresión</b>				
Intercepción	30,146 (0,000)	29,874 (0,000)	34,725 (0,000)	28,935 (0,000)
Localización	-2,337 (0,019)	-2,495 (0,013)	-0,222 (0,824)	-2,548 (0,011)
Grado Académico	-4,493 (0,000)	-5,869 (0,000)	-5,571 (0,000)	-1,964 (0,050)
Constitución Familia	0,493 (0,622)	0,573 (0,567)	1,448 (0,148)	1,081 (0,280)
Nivel Educativo Padre	-0,428 (0,669)	-0,859 (0,390)	0,107 (0,915)	-0,702 (0,482)
Nivel Educativo Madre	-4,228 (0,000)	-2,607 (0,009)	0,274 (0,784)	-0,496 (0,620)
Asistencia a Clase	0,623 (0,533)	2,713 (0,007)	2,775 (0,006)	1,033 (0,302)

Fuente: elaboración propia.

Se interroga a los estudiantes sobre si el profesor de su clase trata a los estudiantes de la misma manera sin importar su comportamiento (Q23), si son amables o no (Q24), si son hombres o mujeres (Q25), y si son buenos en clase o no (Q26). Se observa que existe una menor

discriminación de los docentes por su condición de género, pues el 57,13 % del total de estudiantes encuestados describen estar muy de acuerdo en el trato equitativo entre hombres y mujeres, lo que confirma un cierto grado de justicia de género más visible en las instituciones educativas. Por otro lado, las características de los estudiantes frente a su comportamiento y sus resultados académicos o "rendimiento", pueden condicionar la forma en que los estudiantes perciben el trato y la convivencia diaria con los docentes.

Aunque la percepción del trato a estudiantes con mejores resultados académicos y mejor comportamiento sea más representativa en las personas que están de acuerdo que aquellas que no, se entiende que, de forma general, el peso de la identificación del estudiante se evalúa conforme atiende a las expectativas académicas de los docentes, lo que es evaluado desde los diferentes grupos y perfiles de estudiantes. Además, existe un grado medio de correlación entre la percepción del trato de profesores a estudiantes por comportamiento, amabilidad y resultado académico, lo que hace entrever que cada estudiante asegura su medida de justicia en el trato conforme se posicione en grupos que estén con mejor evaluación académica.

En esta medida, la justicia y el recurso escolar están directamente relacionados en la lógica de los estudiantes. Buscar una evaluación académica incluye obtener un mejor trato, y esto es un valor intrínseco

de las relaciones del campo escolar. Aunque sea un recurso simbólico que cada estudiante posee, este define en gran medida la trayectoria escolar de los estudiantes, obligando a definir como normal el ajuste comportamental a los éxitos académicos, tornando más desigual el trato conforme aumenta el fracaso académico. Las relaciones académicas entre los individuos, más que un "capital escolar", pues no es directamente una inversión socioeconómica o cultural con el fin de una valorización, puede considerarse un resultado de la correlación de fuerzas y expectativas de los individuos en un espacio social común.

El detalle de la justicia como finalidad percibida entre los estudiantes frente a la institución educativa, tiene mucho que ver con el rendimiento académico. De esta manera, la calificación como medio escolar no solo genera una forma cuantitativa de evaluación, sino que, poco a poco, va definiendo las trayectorias de autorepresentación de los estudiantes, lo que se refuerza entre ellos por la aceptación de términos y normas de clasificación de las instituciones educativas, tanto en el aula, como en dimensiones regionales y nacionales. Cuando ocurre esta situación, la reproducción de las formas de trato desigual puede ser bastante estructurante en los niveles básicos de educación, lo que define la sujeción de los integrantes a formarse una idea de su posición y a reproducirla como parte de las expectativas y formas de valoración de su posición en el conjunto educativo.



Así, la cuestión sobre la justicia y el trato equitativo es atravesada por las dinámicas de evaluación del logro académico como lógica de obtención de recursos distintivos para cada estudiante. El problema no es en sí la distribución de los recursos, que, de forma desigual, debe medir las condiciones y capacidades individuales de cada estudiante, si se quiere respecto a sus capacidades e "inteligencias"; lo problemático es el uso del resultado académico como aspecto clasificador del trato y de la forma como se proyecta la convivencia en el aula en la cotidianidad. Así, a mayor interiorización de la calificación, mayor exclusión o autoexclusión dada por el ambiente escolar. Es por esto que, los recursos académicos externos pueden ser importantes, pero no necesariamente definen el trato docente a estudiante, pues es parte de la práctica cotidiana de formación de la individualidad dada exclusivamente por la formación académica dentro del campo escolar.

### 3.12 Clima para el aprendizaje

El clima de aprendizaje consiste en la descripción del ambiente que tienen los estudiantes para su mejor desarrollo de aprendizaje. Este consiste en tener mayores oportunidades para que se puedan conseguir los fines personales y cumplir con las expectativas dadas por la institución educativa. De esta forma, se puede definir un

sentido abierto del objetivo de la institución educativa, pues debe corresponder con la pertinencia que debe tener cada espacio educativo hacia los estudiantes y se confirma la percepción que la población atendida tenga frente a su desarrollo personal. Así, indagar por un clima de aprendizaje no es solo preguntar por la formalidad del aparato de gestión y control de cada institución educativa, sino que debe pensarse como una parte fundamental del proceso de sociabilidad que ofrece la oportunidad de ser y aprender.

En la encuesta se presentaron a los estudiantes cuatro preguntas sobre el clima de aprendizaje (ver tabla 15); la primera, pregunta indagaba de los estudiantes si es divertido aprender (Q27). En ese sentido, se observa que, del total de estudiantes, 61,92 % respondieron estar muy de acuerdo, y 29,19 % más bien de acuerdo. Este peso es significativo para entender que sí existe una percepción positiva de aprendizaje por parte de los estudiantes, especialmente las mujeres. Este aspecto en relación con el aprendizaje es de importancia si se tiene en cuenta que existe un prejuicio sobre la niñez y la juventud en cuanto a la voluntad de aprender. Por ello, se observa que, por el contrario, existe una gran relación entre la asistencia a clase y la percepción de querer aprender; es decir, no es solo por coerción externa. De nuevo, son los grados académicos menores en las zonas rurales, los que tienen mayor relación directa con la motivación a aprender.

De forma similar, al indagar por el interés que tiene el profesor en el éxito de los estudiantes (Q28), se entiende que los estudiantes perciben un gran interés por parte del profesor para que se valore el éxito de sus estudiantes, lo que se representa en que el 69,49 % está muy de acuerdo y 23,53 % más bien de acuerdo. La influencia de los docentes en los logros académicos es muy importante para generar un clima de aprendizaje satisfactorio, sin este no puede obtenerse una relación positiva del ambiente escolar, y, por lo tanto, se valora más allá del soporte de gestión académica del docente la forma como acompaña a quienes hacen parte de la experiencia de convivencia y aprendizaje. Esto debe tenerse en cuenta tanto como evaluación docente, evaluación institucional, modificando la competencia únicamente por el logro académico.

Tabla 15. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q23, Q24, Q25 y Q26, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q27	Q27	Q29	Q30
<b>Descriptivo</b>				
1. Muy de acuerdo	61,92	69,49	61,27	53,71
2. Más bien de acuerdo	29,19	23,53	29,90	31,41

## CLIMA ESCOLAR:

Dialéctica de la vivencia educativa

3. Algo en desacuerdo	6,50	4,36	6,08	9,81
4. En desacuerdo total	1,55	1,43	1,43	3,23
5. Ns/Nr	0,84	1,19	1,32	1,84
<b>Correlación</b>				
Q27	1			
Q28	0,433	1		
Q29	0,510	0,517	1	
Q30	0,371	0,390	0,425	1
<b>Regresión</b>				
Intercepción	44,285 (0,000)	43,686 (0,000)	42,584 (0,000)	35,249 (0,000)
Localización	-3,195 (0,001)	-1,662 (0,097)	-2,621 (0,009)	-2,666 (0,008)
Grado Académico	-6,649 (0,000)	-1,737 (0,082)	-5,575 (0,000)	-5,316 (0,000)
Constitución Familia	2,203 (0,028)	1,533 (0,125)	1,335 (0,182)	1,230 (0,219)
Nivel Educativo Padre	-0,437 (0,662)	-0,127 (0,899)	-0,020 (0,984)	0,418 (0,676)
Nivel Educativo Madre	-3,533 (0,000)	0,524 (0,600)	-2,992 (0,003)	-0,946 (0,344)
Asistencia a Clase	7,822 (0,000)	5,303 (0,000)	6,764 (0,000)	4,960 (0,000)

Fuente: elaboración propia.

Además, el clima escolar y su relación con el docente, indaga sobre los temas que se proponen para el aprendizaje, y se cuestiona si es interesante lo que se aprende (Q29). De una forma similar de lo que se piensa en las dos preguntas anteriores, es posible identificar que los estudiantes perciben que sí tiene un valor importante para ellos lo que se está aprendiendo, aunque lo que se proponga se encuentre en los currículos institucionales para el aprendizaje, también puede entenderse que la recepción de los temas y objetivos de la educación comparten gran interés representado en el total de 61,27 % que mencionaron estar muy de acuerdo con lo que se aprende, y 29,9 % más bien de acuerdo.

Por último, como forma de corroborar lo anterior, se pregunta al estudiante si realmente siente que los hacen querer aprender (Q30); es decir, que se evidencia un esfuerzo institucional por generar las condiciones de un clima de aprendizaje óptimo. Más del 85 % dice estar muy de acuerdo o más bien de acuerdo, lo que confirma en cierta medida la tendencia a percibir los colegios como espacios de aprendizaje que buscan desarrollar una mayor integración de los estudiantes a su proyección académica y personal. Es posible identificar que, en estas cuestiones, la motivación por la asistencia a clase tiene un peso en la forma como se percibe el gusto por el aprendizaje. Más allá de las condiciones físicas y los problemas de

acceso y permanencia, se deduce que, dentro de la población infantil y adolescente del país, existe una notable valoración positiva como espacio de aprendizaje a las instituciones educativas.

Además, estas preguntas tienen un grado significativo de correlación, lo que indica que existe cierta coherencia entre las personas que les gusta aprender, que ven en su profesor una persona que quiere el éxito para ellos, y especialmente que los temas que se aprenden configuran un sentido de importancia de la institución educativa. Estas valoraciones, muchas veces implícitas en los comportamientos de los individuos, generan una explicación de continuidad de la práctica educativa institucionalizada, pues se valora el espacio o ambiente que no se constituye en otros lugares. Además, esa valoración del clima de aprendizaje vuelve a estar centrada en el espacio escolar como un lugar autónomo, que no depende directamente de las condiciones familiares, por lo menos desde los recursos académicos y económicos que ellos puedan poseer.

Que el clima de aprendizaje tenga una valoración positiva por parte de los estudiantes, no implica necesariamente que no existan conflictos entre sus integrantes, sino que permite observar que son los espacios escolares lo que aún mantienen una representación fuerte en la necesidad de aprendizaje y formación humana y técnica. Así,

puede entenderse cómo pese a las problemáticas socioeducativas que constituyen la trama de relaciones de los individuos, el ejercicio institucional y educativo como parte de una reproducción de las condiciones sociales y como forma general del cuidado de la población dependiente, ejerce aún una influencia predominante en la socialización y sociabilidad de los individuos, principalmente de las zonas rurales y en los grados académicos menores.

### 3.13 Clima de seguridad de los estudiantes

Otro aspecto importante en la convivencia y clima escolar, es la seguridad que sienten y perciben los estudiantes dentro de su institución educativa. Esta dimensión de la percepción del clima escolar se valora como parte fundamental de la confianza e integración de las personas en un espacio común. La encuesta indagaba por 5 cuestiones relacionadas al tema, que se enfocaban en el grado de seguridad, frente al hurto, a la agresión, a la burla y a la desviación de las normas. En este caso, la valoración de las respuestas se encuentra de forma inversa a las preguntas anteriores, puesto que se indaga sobre aspectos negativos de convivencia que afectan a las instituciones educativas, y si se presentan o no en sus aulas o colegios. En este caso, al estar muy de acuerdo se evidencia una problemática de convivencia entre estudiantes o el ambiente educativo en general (ver tabla 16).

Tabla 16. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q31, Q32, Q33, Q34 y Q35, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
<b>Descriptivo</b>					
1. Muy de acuerdo	42,00	24,12	29,97	27,77	43,96
2. Más bien de acuerdo	20,87	26,43	18,75	21,10	22,25
3. Algo en desacuerdo	19,34	20,77	23,14	18,57	20,72
4. En desacuerdo total	16,70	27,43	26,72	31,27	11,27
5. Ns/Nr	1,09	1,24	1,42	1,28	1,82
<b>Correlación</b>					
Q31	1				
Q32	0,318	1			
Q33	0,365	0,399	1		
Q34	0,395	0,436	0,545	1	
Q35	0,289	0,314	0,294	0,349	1
<b>Regresión</b>					
Intercepción	20,476 (0,000)	23,115 (0,000)	19,596 (0,000)	20,824 (0,000)	23,025 (0,000)
Localización	2,646 (0,008)	1,575 (0,115)	2,233 (0,026)	1,830 (0,067)	0,989 (0,323)
Grado Académico	3,380 (0,001)	-5,331 (0,000)	-1,119 (0,263)	-4,399 (0,000)	-0,436 (0,663)



Constitución Familia	0,871 (0,384)	1,643 (0,100)	0,645 (0,519)	2,020 (0,043)	0,434 (0,664)
Nivel Educativo Padre	-0,117 (0,907)	1,421 (0,155)	1,069 (0,285)	1,799 (0,072)	2,157 (0,031)
Nivel Educativo Madre	0,844 (0,399)	-2,151 (0,032)	-1,274 (0,203)	-1,773 (0,076)	0,665 (0,506)
Asistencia a Clase	0,209 (0,834)	-1,433 (0,152)	-0,308 (0,758)	-0,844 (0,399)	2,135 (0,033)

Fuente: elaboración propia.

A la primera cuestión sobre si el estudiante tiene miedo a que le roben las cosas (Q31), existe un número significativo de estudiantes que dicen tener miedo al hurto, aproximadamente 42 % de las personas encuestadas. Si se suma a ello quienes mencionan estar más bien de acuerdo (20,87 %), obtenemos un valor importante para definir que dentro de las instituciones educativas se encuentra un problema álgido de percepción sobre el hurto. Estos datos se corresponden principalmente en las zonas urbanas y en los grados académicos mayores. Así, los problemas de convivencia contradicen la disposición de los ambientes escolares como espacios de aprendizaje. En general, la percepción de la inseguridad es mayor en las mujeres en el curso octavo, y en las zonas urbanas. En este caso, la asistencia a clases no es un factor definitivo en la percepción de hurto; es decir,

este problema es generalizado en quienes están más integrados y aquellos que no a la institución educativa.

Por otro lado, a la pregunta si los estudiantes más jóvenes les temen a los mayores (Q32), se observa una distribución muy dispersa en las posibles respuestas; puesto que, del total de estudiantes, 24 % sí está muy de acuerdo, 26 % más bien de acuerdo, 20 % algo en desacuerdo, y 16 % en desacuerdo total. Es decir, no existe un peso diferencial entre los extremos, sino que existe un grado de participación muy homogéneo por tipo de respuesta. No existe una tendencia clara de respuesta, lo que obliga a entender este fenómeno de desigualdad en poder por diferencia de edad de forma local, manejando casos particulares de aquellos lugares donde se evidencia alguna acción particular de violencia física o simbólica. En ese sentido, los datos generales tienen límites de explicación, ocultando las posibles acciones o sentimientos de desigualdad derivada de la edad entre los jóvenes.

A la pregunta sobre si los estudiantes tienen miedo de que se burles de ellos (Q33), se encuentra igualmente una dispersión alta en los datos, lo que presumiblemente se puede explicar teniendo en cuenta que la población que intimida o que es intimidada se evalúa en conjunto. Así, la percepción sobre sí mismos es variable frente a la situación

particular de acoso o intimidación en el conjunto de la población. Esto se corresponde con los datos de los estudiantes en la pregunta 34 (Q34), en donde aparece una dispersión similar al indagar sobre si los estudiantes tienen miedo a que otros lo dañen. De esta forma, el problema que surge en la indagación sobre este tipo de preguntas es no evaluar quién toma la posición de intimidar y quién es la persona vulnerable, para tener una mejor forma de clasificación de los datos. Lo que sí puede mencionarse de estas dos preguntas, es que tienen mayor probabilidad de ocurrencia en las ciudades que en las zonas rurales.

Por último, a la pregunta sobre si los estudiantes hacen lo prohibido (Q35), o tienen una tendencia a la desviación de la norma, es claro que un 43,96 % están muy de acuerdo y un 22,2 % más bien de acuerdo, lo que permite evidenciar un peso significativo de los estudiantes a vulnerar las normas de la institución educativa. En ese sentido, la preocupación por ejercer control mediante más normas, debe contemplar que el ejercicio de la actividad de socialización de los estudiantes se encuentra en función de realizar actividades que se encuentran fuera de la normativa, y que se ejercen directa o indirectamente para vulnerar el orden dado por la institución. La cuestión sobre si la solución es más represión al estudiante o, por el contrario, debe considerarse desde la propia dinámica de

aprendizaje, en donde se potencialice las prácticas que acojan de forma más real la tendencia a la contradicción de la norma por parte de los niños y jóvenes.

Debido a su dispersión, la correlación entre los datos es menor, lo que se entiende como la dificultad de encontrar unas respuestas comunes por cada persona sobre los problemas de seguridad. Una pregunta que surge en esta dimensión sobre seguridad ¿Cuál es el grado de inseguridad en aquellos que ejercen la violencia o la intimidación en el aula? Por lo que respecta a las respuestas de los estudiantes, se evidencia que no, la única correlación con un grado medio de fuerza se encuentra en las personas que afirman tener miedo a que los dañen, y que se burlen de ellos, lo que es una forma de corroborar y verificar la información dada en este asunto por parte de los estudiantes.

El análisis que presentan los autores Mary Luz Cossío Palacios, Eison Lizcano Panesso, Alis Arledis Muñoz Hernandez, Clémides Sánchez Rentería, Domingo Rivero Coronado, en el trabajo titulado "Elementos obstaculizadores del clima y el espacio escolar en la I.E.R Zungo Embarcadero Carepa – Antioquia", en la zona del Urabá antioqueño; da cuenta de la situación de inseguridad dentro de la institución educativa.

Los resultados obtenidos permiten constatar que el mayor porcentaje de los estudiantes tiene una percepción negativa de la seguridad al interior del espacio escolar, por cuanto testimonian un sentimiento de temor frente al riesgo de ser violentados en su integridad personal, lo que reviste una dificultad para el aprovechamiento y disfrute colectivo de los comunes de manera respetuosa y tolerante. (Cossío et al., 2016, p. 50).

Así, en zonas donde existe una mayor diversidad cultural y étnica, como es el caso del municipio de Carepa, se evidencian hechos que integran conflictos dentro y fuera de la institución, lo que requiere de análisis de mayor complejidad, lo que debe incluir factores socioculturales que en la encuesta no fueron definidos a profundidad.

La cuestión sobre la seguridad en las instituciones educativas, debe tener un enfoque más comprensivo de las situaciones particulares, ya que se identifica que la percepción de la población en su conjunto no tiene una forma de evaluación satisfactoria. Se recomienda tener mayores datos sobre los casos particulares, con la finalidad de obtener un ajuste de la información a las acciones que permitan mejorar el ambiente escolar. Aunque la percepción se encuentre dispersa en la muestra de personas encuestadas, es válida la evaluación de que el problema no es dado por la cantidad de personas que perciben

inseguridad, sino si los mismos compañeros con quienes conviven son lo que ejercen las formas de violencia. Para este caso, se debe partir de la diferenciación principal de víctima y victimario, y desde allí evaluar la solución de los problemas.

### 3.14 Clima de pertenencia

El clima de pertenencia es el grado de satisfacción que los estudiantes demuestran con su institución educativa, expresando de forma voluntaria la identificación con el grupo social en el cual convive diariamente. Este es uno de los valores principales en la evaluación del clima escolar, puesto que constituye un eje general de la valoración subjetiva que cada estudiante presenta en su trayectoria de vida en un lugar específico. En la encuesta sobre clima escolar, se realizaron 4 preguntas que buscan medir la pertenencia. Debido a la similitud de los pesos de las respuestas, puede explicarse en su conjunto la dimensión. Para el caso, se preguntó si los estudiantes se alegraban de ir a la institución (Q36), si aman la institución educativa (Q37), si se alegran de regresar de vacaciones a la institución educativa (Q38); y, por último, si se sienten orgullosos de la institución educativa (Q39).

Tabla 17. Datos descriptivos, correlaciones y regresiones lineales de las preguntas Q37, Q38 y Q39, por las variables socio-académicas de los estudiantes.

	Q36	Q37	Q38	Q39
<b>Descriptivo</b>				
1. Muy de acuerdo	61,32	55,91	55,57	64,77
2. Más bien de acuerdo	27,60	29,67	26,40	25,46
3. Algo en desacuerdo	7,31	9,97	11,21	6,73
4. En desacuerdo total	2,66	3,46	5,78	2,39
5. Ns/Nr	1,11	0,99	1,05	0,65
<b>Correlación</b>				
Q36	1			
Q37	0,599	1		
Q38	0,537	0,580	1	
Q39	0,482	0,583	0,486	1
<b>Regresión</b>				
Intercepción	39,644 (0,000)	39,165 (0,000)	36,270 (0,000)	45,265 (0,000)
Localización	-3,422 (0,001)	-3,585 (0,000)	-4,253 (0,000)	-3,490 (0,000)

Grado Académico	-7,489	-9,681	-8,474	-7,236
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)
Constitución Familia	2,169	0,571	-0,850	1,533
	(0,030)	(0,568)	(0,395)	(0,125)
Nivel Educativo Padre	-0,391	1,412	1,076	1,475
	(0,696)	(0,158)	(0,282)	(0,140)
Nivel Educativo Madre	-1,782	-1,754	-3,303	-1,394
	(0,075)	(0,079)	(0,001)	(0,163)
Asistencia a Clase	8,214	6,681	6,584	4,265
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 17, podemos observar que los estudiantes que respondieron la encuesta están muy de acuerdo con su grado de pertenencia a la institución educativa. Se obtiene en conjunto, un alto valor en las cuatro preguntas, lo que evidencia que los estudiantes obtienen un grado de representación e identificación alto que, en su formación académica y su socialización, corresponde a un mecanismo de distinción y referencia frente al conjunto de niños, niñas y jóvenes. Además, existe una correlación con fuerza media entre las cuatro preguntas, lo que se considera que cada estudiante tiene una forma coherente y conjunta de responder a la pertenencia que tiene de la



institución educativa. Los grados académicos también definen una perspectiva cada vez mayor, además en las zonas rurales se obtiene una mayor pertenencia de los estudiantes hacia su colegio.

Es notable que, la identificación de los estudiantes con la institución vaya más allá del uniforme; es posible identificar que el ser parte del grupo le conduzca a desarrollar una forma de ser desde su cotidianidad con el conjunto de compañeros y compañeras con quienes convive, y que además se presentan como parte de su vida emocional. El clima de pertenencia es un todo de participación e integración que valora el éxito de la sociabilidad que genera las instituciones educativas en el sentido de vida que provee en la etapa de vida juvenil. De nuevo, esto solo es posible si se mide desde las percepciones, sentidos y lógicas que se construyen mediante la contingencia de los grupos que conforman las instituciones educativas; es decir, su autonomía frente a otras formas de relación social en donde se encuentran inmersos los estudiantes.

### 3.15 A manera de conclusión

El resultado de la investigación sobre clima escolar en lo que respecta a las relaciones e interacciones en los ambientes escolares, presenta características que localmente pueden ser más o

menos evidenciadas por cada institución educativa. Como se ha mencionado metodológicamente, no es posible inferir la situación general de las instituciones educativas por medio de dicha encuesta; sin embargo, son datos que representan, dentro de las posibilidades y límites de su aplicación, la forma de vida en que viven los estudiantes en diferentes regiones del país. Se presenta un primer dato importante en el agrado que expresan, por lo menos en la encuesta, de ir a la institución educativa. Este aspecto puede ser opacado comúnmente por quienes participan de la institución educativa, pero que al valorarse externamente se encuentra como parte de un proceso de socialización con alto valor y significado para los estudiantes.

La figura del docente aún permanece como base de la identificación de un clima escolar estable, lo que en una primera impresión siempre ha sido debatido en los colegios. Es posible reconocer que, gran parte de las problemáticas sobre convivencia, transitan por la participación y control que debe ejercer un docente y que obliga a tener una perspectiva más negativa sobre su función en la institución educativa. No obstante, se valora aún la forma de participación, sus juicios y la evaluación que tiene sobre los estudiantes, lo que de forma general puede ser interiorizado y utilizado tanto positiva como negativamente, clasificando la posición de los estudiantes de una forma significativa para su futuro.

También, es posible identificar que las problemáticas de seguridad entre estudiantes deben estar relacionadas en el contexto interpersonal, y que son problemas sobre los cuales debe ejercerse un control y prevención desde las condiciones individuales de los estudiantes, pues la evaluación general no presenta una información discriminada y clara sobre la forma como se ejerce violencia dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, esta es la contradicción social que se evidencia, pues mientras más se busca obtener una diversión y agrado de los estudiantes por la institución educativa, también se presenta como parte de su vida en sociedad un proceso de vulneración entre los estudiantes. Esas dos tendencias que se corresponden conjuntamente, son parte de la dialéctica sobre la formación del individuo en sociedad.

En la contradicción que se construye como parte de la necesidad de vivir y de ser socializado, se debe entender que en el espacio educativo no se “refleja la sociedad”, pues la teoría del reflejo debería presuponer que los niños, niñas y jóvenes ya poseen un conocimiento de lo social equiparado a los adultos; por el contrario, el espacio escolar tiene trayectorias de formación, producción y distinción que no se corresponden con otras formas de vida social, lo que se evidencia en el estudio de las interacciones y relaciones de los individuos.

## CLIMA ESCOLAR:

Dialéctica de la vivencia educativa

La contingencia como característica de producción de vida autónoma o determinada por las características de quienes componen el espacio escolar, es lo que no muestra una relación directa con otras formas de jerarquía, sentido y posibilidad de ser en ese territorio. Cabe examinar hasta qué punto lo que se observa en la institución educativa, como espacio de convivencia, no es más que una expresión de la vida dada por los límites de su propia lógica y orden, lo que va a reproducir sus problemas principalmente desde ese orden propio institucional, y no como producto pasivo de lo que acontece fuera de la institución.



---

## Capítulo IV.

A manera de conclusión:  
dialéctica de la  
vivencia educativa,  
entre contradicciones y  
posibilidades

---

Daniel Roberto Vega Torres  
Sandra Liliana Acuña González





### 4.1 Introducción

Uno de los aspectos principales del desarrollo de la actividad de investigación sobre clima escolar, se encuentra en la necesidad continua de pensar las formas de educar, pero también de ser educados por los demás, y esta dialéctica en que se encuentra la opción por pensar una educación resistente a un sistema de relaciones culturales, económicas y políticas que definen el paisaje de la desigualdad y la falta de oportunidad en la educación del país. Es notable que las condiciones políticas y económicas sobre educación hayan estado enfocadas a una apropiación de modelos ajustados a la añorada competitividad internacional del país.

No obstante, este proceso macro-estructural en el que se mueven las condiciones clasistas, racistas y machistas de las relaciones sociales en la población colombiana, hace aún más difícil hablar de educación en un ámbito puramente institucional y formal, más si se tiene en cuenta el conflicto armado que atraviesa la memoria y los proyectos de vida de los ciudadanos (Fundación Dos Mundos, 2009). La evaluación del clima escolar desde sus aspectos positivos o negativos, según las condiciones organizacionales y subjetivas de los individuos, no pueden ser pensadas únicamente como polos opuestos de una medida; al contrario, como se había expuesto en



el primer capítulo, y se desarrolla a lo largo del libro, las condiciones de convivencia escolar, sus conflictos y contradicciones se hacen evidentes.

En este caso, la función de la educación como mecanismo político de escape y transformación ha sido la respuesta frecuente desde hace ya varias décadas. Una educación para superar el estar "al filo de la oportunidad" (Informe de la Misión de Sabios, 1995). Sin embargo, en este caso se transita sobre la problemática de la vida en los ambientes escolares, más que un debate sobre la problemática de la educación en general. Esta diferenciación es clave, pues las dimensiones de la educación son múltiples espacios de socialización y conflicto que no se resumirían en la convivencia. A pesar de esto, el trabajo realizado desde un enfoque del clima escolar ha permitido atravesar aspectos que no se encuentran limitados a su carácter normativo y reglamentado, sino que se obtiene de una visión de la vida dentro de las aulas en función de lo que se percibe y se siente.

Debe reconocerse que el esfuerzo por implementar acciones y programas en torno a la convivencia dentro de las instituciones educativas, ha permitido evidenciar la necesidad y las posibles soluciones de vivir dentro de las escuelas con algún grado de bienestar. Sin embargo, es el espacio social educativo que acoge las

transformaciones individuales, las pasiones, intereses y expectativas en un mundo donde se naturaliza el proceso de formación cognitiva mediante el paso de pruebas y evaluaciones cada vez más centradas en la inteligencia lógica formal, por su facilidad de intercambiabilidad y abstracción, pues es en la homogeneidad donde se califica una versión más amplia de los valores educativos para su inmersión mercantil globalizada (Mejía, 2006). En función de estas características, es posible entender que la convivencia escolar genera formas propias de un campo específico que atiende a varias contradicciones en la reproducción social de la vida, y que es la condición dialéctica de transformación y reproducción lo que define la situación dentro de las instituciones educativas.

En este punto, nos separamos de los análisis formales sobre un buen o mal clima escolar, para entender las dinámicas de la vivencia escolar como parte de formas de integración, como de contradicciones entre los individuos. De antemano, debe entenderse que una puesta en contradicción no equivale a crear una falsa disyuntiva como posibilidad, lo que significa que solo una de las opciones sea la verdadera, sino que es la oposición dialéctica que corresponde a una situación que no puede entenderse parcialmente o en trayectorias separadas, es la contradicción aquello que obliga a interiorizar situaciones que son producto de las relaciones socio-históricas que la

conforman, que no obtienen una solución única, sino que son marcos de representación claves para entender las dinámicas y procesos sociales que deben afrontarse según cada contexto local y particular (Harvey, 2018).

En los resultados de las encuestas sobre clima escolar, se evidencia que los análisis de los docentes se encuentran en varias contradicciones, entre querer la institución y sentirse inseguro, entre querer al docente y no integrarse en las clases, entre llamar a la integración, pero obligar a competir entre los estudiantes, entre estar de acuerdo con las normas, pero a la vez intentar modificarlas. Una de las desventajas del análisis de clima escolar, se encuentra en que algunos de los indicadores y dimensiones pueden llegar a contrariarse entre sí, lo que obliga a utilizar recursos que no solo evalúen mediante la media de perspectivas sobre una dimensión, sino la posibilidad de evaluar las diferencias y contradicciones sobre los resultados. Así, más que un recetario de soluciones, se trata de llevar las oposiciones o tensiones a una forma clara de evidenciar la problemática y los tratamientos necesarios según el estado de las fuerzas sociales que se relacionan para movilizar los sujetos. “La contradicción es uno de los aspectos centrales de la dialéctica ya que actúa como la causa del movimiento. En efecto, si no hubiera contradicciones, no existiría el movimiento” (Ogaz, 2012, p. 93).

Pongamos el caso de la tensión individuo y sociedad (Elias, 1990), el falso dilema radica en pretender que existe una única dirección para entender los problemas relacionales, si debe darse más importancia a las condiciones de los individuos o a las instituciones que lo conforman. Por otro lado, si se toma una puesta de la contradicción, entendemos que solo es posible el entendimiento del fenómeno si puede observarse que no son categorías aisladas que vienen a confrontarse en un momento dado, sino que son características propias de la existencia social y relacional que pueden ejercer tensiones y contradicciones entre la individualización y la generalización.

Así, la contradicción clave es la individualización frente a la generalización, que debe ser resuelta en los estudios particulares, sea en el tiempo o espacio diferenciado. La generalización no es la cara opuesta de la individualización, sino que, dentro del proceso social, el individuo puede perder su forma particular de ser conforme se generaliza. La individualización genera una consciencia de vacío que contradice las posibilidades de integración, y por el contrario expresa las condiciones de exclusión como base de su identidad. La dialéctica se confronta a la contradicción que se expresa en conceptos de las ciencias sociales. Ejemplos como lo local y lo

global, la riqueza y la miseria, entre otros,<sup>3</sup> pueden ser observados en la dialéctica de la contradicción que proponen.

Al reflexionar sobre los resultados del trabajo investigativo en clima escolar, se identifican algunas características que no son teóricamente comprensibles si se analizan de forma separada, que deben ser puestas en consideración sobre la contradicción que proponen en el espacio de la reproducción social. La reflexión sobre las contradicciones dialécticas son más un resultado del análisis del trabajo de campo, y no una imposición teórica pretérita. A continuación, se presentan algunas deducciones del estudio.

<sup>3</sup> “Lo que se ha dado en llamar globalización y uno de sus elementos emblemáticos –Internet– generan socialmente procesos de integración y exclusión al mismo tiempo. Se globalizan e integran los mercados, pero no el conjunto de la población mundial. Y no solo eso, sino que es mayor la cantidad de gente que queda excluida, marginada, generándose una contradicción latente sobre la que sí se puede actuar. Vale recordar que más o menos doscientos millones de personas están integradas a la red, pero la humanidad tiene seis mil millones de habitantes” (Ogaz, 2012, p. 99).

## 4.2 Primera contradicción: lo pasional del individuo con la formalidad de la norma

Aunque es uno de los aspectos más debatidos en el ámbito del derecho y en la organización política, es posible entender que las formas de socialización para el ajuste de la acción a la norma no aparecen en un vacío de experiencias, sino que es mediante la forma de coacción y auto-coacción que se acepta, reproduce e interioriza una práctica. La vida no puede escindirse en formas de comprensión técnica, política, pasional o cultural, sino que las experiencias se producen en la forma como se participa de las redes o contextos sociales donde se vive.

En ese sentido, debe entenderse que las formas pasionales e intereses individuales tanto en niños, niñas y jóvenes tienen una tendencia frecuente a resistir o evadir a la norma (Rockwell, 2006), como base y función de exploración consciente del yo al nosotros, de la vivencia a la convivencia, la carga que se mantiene entre los códigos formales verdadero y falso, en los códigos éticos bueno y malo, en los códigos inclusión y exclusión, y en los códigos de valoración justo e injusto, son mucho más inestables en la convivencia dentro de una institución educativa por parte de los estudiantes, lo que debe ser un peso significativo en el trato de los responsables por la educación.

La tensión constante en el uso de la norma sobre el interés grupal o individual, se potencializa en la forma como las instituciones educativas en función de su responsabilidad social deben lidiar, de una forma u otra, con cada una de las personas que participan de la institución educativa. La socialización no es simple adoctrinamiento de una ideología dominante, como de forma caricaturesca se puede representar en la imagen de un estudiante pasivo que se llena de datos, pues se pierde la acción pasional de resistencia y rebeldía que caracteriza un espacio de aprendizaje (Giroux, 1985), tanto de docentes como de estudiantes, y que constituye uno de los problemas de antagonismo principal en el punto de disciplinamiento institucional educativo. Por otro lado, eso no significa que el grado de auto-coacción que se logre para llevar a cabo el aprendizaje solo se pueda medir de forma negativa, pues la auto-coacción es parte de la interiorización de normas que pueden medirse en códigos formales, éticos, culturales, de juicio, entre otros, lo que ratifica un grado de autonomía de cada individuo para con sus intereses.

En general, parte del proceso de socialización y aprendizaje tiene que estar acompañado de la transformación sociobiológica de cada individuo, lo que dificulta el ofrecer un modelo de formas de convivencia; al contrario, es la contradicción de lo pasional y lo normativo social, el motor de las relaciones que terminan por medir la manera como se interioriza o se resiste a las condiciones que ofrece el

contexto educativo. Se debe enfatizar que aquí no se habla de norma y de desviación dentro de un sistema de valores prediseñado, sino que la contradicción dialéctica genera y es resultado de transformaciones institucionales e individuales que acogen el cambio, el movimiento y la reproducción.<sup>4</sup> Por ello, la situación de la convivencia escolar no es ajena a la problemática de la socialización que se presenta en diferentes formas de organización social.

### 4.3 Segunda contradicción: el ser de la educación y el tener de la competencia

En la presente situación de análisis en las instituciones educativas, en las ciudades se percibe que, por un lado, se deben resolver

---

<sup>4</sup> La importancia del cambio social y el movimiento en la dialéctica puede relacionarse desde el materialismo como fundamento central de la contingencia a que se ven obligados los planteamientos investigativos. "En Marx, la dialéctica permite fundamentalmente comprender los antagonismos sociales realmente existentes como contradicciones esenciales -es decir, inherentes al modo de producción capitalista. Y comprender también el carácter histórico de la realidad social, la cual es un producto de la actividad productiva humana y que, al cambiar ésta, cambian también las categorías a través de las cuales comprendemos esa realidad. Todo esto es un aporte de la dialéctica que, lejos de oponerse al quehacer científico, como señalan sus críticos, promueve su desarrollo evitando la cristalización y absolutización de sus resultados." (Bruno, 2016, p. 229).



las expectativas de la educación y la pedagogía en el desarrollo humano; y, por otro lado, se debe inculcar sobre el sistema de expectativas una tendencia a la competencia como eje de valor en la representación educativa, competencia interna por calificación individual y externa entre instituciones. Esta contradicción atiende al campo de la educación entre la sutil mezcla de ideales humanos e ideales individualistas, lo que se corresponde con una sociedad diferente, pero que obliga a adaptarse a las condiciones de supervivencia en un sistema dominante neoliberal.

En ese sentido, la contradicción viva de generar proyectos de vida que sean lo suficientemente claros y válidos para una comunidad, depende de la situación que genere mayor aprecio por el valor de uso del trabajo humano, tanto como del aprecio y el valor por el dinero, lo que es de por sí la base de uno de los problemas en la coherencia del discurso educativo; pues, por un lado, se promueve una vida diferente con valores humanitarios, mientras se reproduce la necesidad tecnocrática de un futuro posible en el mercado.

Es posible que, este tipo de contradicciones que se disimula en la fragmentación del conocimiento disciplinar, ofrezca una de las características de las instituciones educativas como presencia de obligaciones de socialización fuertemente ambiguas en los códigos

que se manejan. En ese sentido, las respuestas dadas dentro de las instituciones educativas mantienen en constante crisis la posibilidad de cambio con la necesidad de adaptación al contexto, y esto se desarrolla en el carácter contradictorio del discurso competitivo que intenta definir una inclusión general de la población, sobre la especificación del mérito como valor principal en el mercado laboral. La respuesta que se obtiene de los estudiantes es, entonces, que la educación es importante para aprender en general, en especial con la finalidad de obtener una mejor vida posible en un futuro, individualizando cada vez más los sueños en función de la obtención de mejores resultados educativos.

Así, es fácil entender que no exista una resistencia clara a la calificación de los indicadores de evaluaciones estandarizadas dentro de las instituciones educativas, ni de la competencia entre ellas. El valor de la transformación en los espacios educativos, se limita cada vez más a la formalidad de mantener un recurso curricular que logre disimular la práctica educativa en función de los requerimientos externos. La perspectiva de los estudiantes frente a la institución educativa, interioriza los valores contradictorios de ese ser y tener (Fromm, 2007), entonces los relatos y expectativas que ellos definen en las respuestas dadas a la cuestión sobre su vida escolar son igualmente difíciles de definir en una sola línea explicativa, y generan una línea difusa entre perspectivas.

Más allá de la crítica que se produzca a una hegemonía mercantilista de la educación y una baja acción de resistencia para obtener mediante la educación la transformación social, el problema radica en evidenciar la contradicción desde cada una de las prácticas curriculares que constituyen la vida en las escuelas, lo que se integra a unas transformaciones psicológicas individuales que permiten interiorizar la competencia meritocrática y el apoyo mutuo, como acciones posibles dadas estratégicamente. De ahí que, gran parte de la clase trabajadora formada en este ambiente escolar pueda aceptar la exclusión del discurso meritocrático,<sup>5</sup> junto con la sociabilidad y afecto de las relaciones personales. Por ello, las preguntas y respuestas muchas veces pueden ser variables y ambiguas frente a lo que viven en su ambiente escolar.

<sup>5</sup> “Quanto ao conceito de mérito, é preciso diferenciá-lo de meritocracia, sendo este visto como um sistema supostamente apoiado no mérito, mas sem considerar as desigualdades preestabelecidas, de ordem objetiva, nas sociedades liberais e de mercado. Assim, a justiça escolar baseada somente na meritocracia, de cunho liberal, encontra grandes dificuldades para se efetivar. A competição escolar, nesse tipo de sociedade, não suprime as desigualdades sociais, como as de classe, de raça, de gênero, etc. Para o modelo meritocrático ser considerado justo e com real igualdade de oportunidades, a oferta escolar deveria ser idêntica, sem prejuízo, portanto, aos alunos menos favorecidos social e economicamente, o que, obviamente, não ocorre.” (Marcato y Conti, 2017, p. 69).

#### 4.4 Tercera contradicción: lo autónomo y lo delegado de la socialización

La autonomía que tenía una comunidad o familia del cuidado y socialización de sus hijos, constituía un grado de dedicación en tiempo y de producción de prácticas pedagógicas, que tuvieran como finalidad la integración del individuo. En ese sentido, parte de la autonomía sobre el tiempo y la estabilidad de los recursos que permiten la reproducción de las formas de vida en comunidad, tienen que enfrentarse a la situación de supervivencia en un proceso mayor de dependencia de otros grupos o comunidades para la satisfacción de las necesidades.

El servicio educativo se delega como parte del uso del tiempo para la obtención de ingresos que permitan la subsistencia de la familia o el grupo. El aprendizaje delegado y el aprendizaje autónomo del grupo o de la familia, tienen otra forma de contradicción que aparece como parte de la convivencia educativa. ¿Hasta qué punto se delega la socialización y el aprendizaje? ¿Cuál es la responsabilidad y autonomía de la familia o el grupo en la socialización?

Las responsabilidades se traducen en un espacio de debate que no pone a la familia y la escuela como una unidad, sino que al contrario

surgen de una contradicción de dependencia sobre el tiempo y la dominación dentro de cada espacio social. El tiempo de producción y reproducción social se ajusta a los recursos y necesidades que un grupo destina para su supervivencia; en las ciudades con mayor población de clase trabajadora asalariada, es posible que el tiempo destinado al cuidado no esté a cargo de la población económicamente activa, sino que se encuentra delegado como servicio público o privado.

Mientras que en las zonas rurales el tiempo y ajuste de producción y reproducción puede no tener una división clara entre los miembros de las familias. Estos ejemplos indican que, con un mayor crecimiento de la población urbana y una reducción de la población rural, el mecanismo de delegación de la socialización de los individuos se encuentre en los servicios institucionales, y que ellos constituyan una recepción de las problemáticas propias de crecimiento y convivencia.

Las condiciones sobre el dominio del tiempo para la producción y la reproducción de la vida en sociedad no consisten en formas lineales de desarrollo, sino que apropian las posibilidades de los individuos en las organizaciones sociales que resistan o subsuman a las condiciones de vida bajo el sistema de producción dominante. La construcción del espacio necesario para la reproducción social, el aprendizaje y el cuidado, es parte de la lógica de formación de la vida en la ciudad

o el campo, en las nuevas ruralidades y en los espacios de periferia y pauperización, que cada vez más se articulan con los mecanismos de informalidad y privatización del servicio educativo.

Así, la contradicción sobre la autonomía y delegación en la reproducción social, en particular de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de las familias, está bruscamente marcada por la posición territorial y socioeconómica, lo que hace posible que las tendencias de una educación fuera de las aulas sean definidas por el dominio del tiempo comunitario como base de su posibilidad de éxito:

En el marco de las responsabilidades derivadas del cuidado de los hijos, las pautas temporales de las instituciones educativas coinciden con las que estructuran otros ámbitos de la vida, como el laboral. El día a día de muchas personas con hijos se organiza, al menos en parte, en función de la escuela. El tiempo escolar no sólo afecta a los ritmos de estudio, al desarrollo del currículum o al rendimiento del alumnado. No se trata únicamente de una cuestión de organización escolar, sino que afecta al resto de tiempos familiares y sociales. (Fraguela-Vale et al., 2013, p. 433).

Por otro lado, como lo exponen Fraguera-Vale et al. (2013), el poder de decisión sobre el tiempo también atañe a la dominación sobre

el cuidado, a la cada vez más esporádica relación que puede conseguirse en un ambiente de alta flexibilidad e individualización de las actividades de trabajo y ocio. La posibilidad de ampliar los servicios de socialización se delega a otros medios o mecanismos que permiten el desarrollo de la individualidad, tanto en el espacio privado en la adquisición de tecnologías de entretenimiento altamente diversificadas en el mercado, como del uso de servicios especializados que ofrecen institutos u organizaciones públicas o privadas. La toma del tiempo de ocio por parte del mercado educativo ha crecido en las ciudades, lo que permite evidenciar que la forma en que se delega el tiempo de socialización reduce la participación de la familia y, por ende, los conflictos de la convivencia pasan a depender del grado de relación de grupo que adquiera con otros individuos fuera de la familia.

Aunque esto sea un indicador del cambio social derivado de múltiples factores, es decir, que los tipos de familias no determinen el grado de socialización de los niños, niñas y jóvenes; es posible entender que la tendencia en las ciudades ha consistido en delegar la socialización y el cuidado a los servicios del estado o de privados. Pero, por tendencia no se quiere decir que se elimine la contradicción, al respecto es en los movimientos de apropiación de las formas de aprendizaje y socialización en familia donde se ubican los mecanismos de generar

autonomía en la crianza y cuidado de los hijos e hijas, lo cual surge como contra-tendencia al sistema educativo dominante en las ciudades.

Esto quiere decir que, si por un lado las problemáticas de las zonas rurales son evidentes el uso del tiempo libre subsumido al trabajo infantil, voluntario o no, en donde se busca mayor cobertura institucional educativa para el mejor desarrollo de los estudiantes; en las ciudades, se percibe la necesidad de salir de los procesos despersonalizados de formación educativa para apropiarlos comunitariamente, donde el cuidado y socialización pase a manos de una organización social comprometida familiarmente.

Entre las diferentes tendencias, se evidencia el antagonismo y la contradicción. Resolver las preguntas sobre la delegación y la autonomía en la socialización y aprendizaje propuestas en un principio, obliga a ir más allá de un punto medio ideal, pues en las teorías del equilibrio no se consideran las crisis ni las transformaciones sociales, que a fin de cuentas replantean las condiciones iniciales de la cuestión. Así, exponer la contradicción se haya en la base de una dialéctica histórica, que constituye en presentar que las soluciones no son eternas y replicables, sino que se derivan de la contingencia de fuerzas sociales en un periodo determinado.



Hasta qué punto es mejor la autonomía como utopía de las condiciones de socialización y educación comunitaria, puede que no sea directamente correspondiente con las condiciones de producción de una sociedad industrial moderna o una sociedad de servicios más avanzada. En general, cada forma de organización social dominante acarrea una situación de resistencia e integración de la que no escapa su responsabilidad en la enseñanza y socialización.

#### **4.5 Cuarta contradicción: apropiación e inseguridad**

De los datos de la investigación, otra reflexión importante que busca resolverse por su carácter contradictorio, es que la asistencia a clase en las instituciones educativas evidencia un gusto por estar en el lugar, a pesar de que se considere la institución como un espacio de relativa inseguridad, especialmente por la baja percepción de amabilidad entre los estudiantes. Esa doble realidad de querer estar en la institución educativa a pesar de los problemas de convivencia entre estudiantes, valora de forma clara la ambigüedad del tránsito de las personas en la vida educativa. La asistencia a clase y el gusto por lo que se aprende, aparecen con gran relación a la percepción de inseguridad, la conjunción "me agrada, pero es inseguro", resume la relación conflictiva de las instituciones educativas.

En una formación de carácter estructural, la condición de apropiación de la institución educativa es parte de la forma como los individuos llegan a tener un sentido de pertenencia por la situación de grupo, tanto en la discriminación positiva por la integración subjetiva y volitiva frente al conjunto, es decir de lo que significa y materializa la institución educativa; o por discriminación negativa, de la forma como la institución educativa obtiene una diferenciación frente a otras instituciones locales o regionales. En esa doble tendencia a la identificación, se obtiene la característica de apropiación de los estudiantes, representado en forma directa al querer la institución, y gozar de la vida en la escuela, como de forma indirecta, con la asistencia a clase.

Por otro lado, la inseguridad como base del trato entre compañeros de clase, puede llegar a ser de forma sustancial una de las características que más contribuye actualmente al debate sobre la convivencia en la institución educativa. La incompatibilidad que genera la convivencia en espacios cada vez más limitados y tiempos cada vez más amplios, han generado una tendencia a la violencia física y simbólica entre estudiantes, que atraviesa tanto las características físicas y sociales, como las edades de la población educativa (García y Guerrero, 2012). El ser inseguro como producto de la inseguridad del sistema educativo, es el resultado de la proyección política de

una educación que debe responder a la limitada actuación de los agentes de formación sobre la convivencia entre niños, niñas y jóvenes. No es posible imaginar soluciones únicamente volitivas en pactos, si no se entiende que desde las posibilidades que ofrece la educación pública y privada en los centros educativos se reproduce un sistema de relacionamiento conflictivo desde los intereses personales de cada individuo, en un contexto social de desigualdad, machismo, clasismo y racismo.<sup>6</sup>

¿Cómo explicar entonces la alegría de vivir en la escuela junto a la inseguridad que ella produce en cada individuo?, ¿No es acaso ese efecto el que condiciona las capacidades de grupo por sí misma, en relación con toda la dinámica de relaciones que un individuo puede llegar a vivenciar? Tres características son fundamentales: la primera de aspecto poblacional, es decir, a mayor problemática, mayor codependencia; la segunda, los cambios de los niños, niñas y jóvenes en relación con sus intereses y expectativas; y, por último, los cambios y permanencias de las instituciones como campo escolar estructurado.

<sup>6</sup> "Concebir la violencia escolar solo desde una estructura de acción y reacciones o de conductas y comportamientos individuales, nos hace olvidar el contexto social de emergencia en el cual el fenómeno aparece en las instituciones escolares" (Flores y Retamal, 2011, p. 334).

Supongamos que las relaciones normalizadas de la educación no estén puestas en duda, sino la forma como se intensifica la relación a mayor densidad poblacional, lo que expresa un mayor énfasis en la codependencia de los estudiantes y lo que deriva en mayor presencia de conflicto a mayor dificultad de permanencia en un lugar. Esto es algo que debe evaluarse como parte de las políticas de jornada integral, que aumentan la responsabilidad de tiempo en las débiles infraestructuras educativas del país, y que permiten de forma ampliada la reiteración de violencia entre estudiantes, y entre ellos y profesores. El problema no es que no haya existido conflicto, sino que se presenta que, a mayor densidad poblacional mayor intensificación y diversificación del conflicto escolar. No obstante, y pese a la intensificación del conflicto, la convivencia entre los individuos en los colegios es uno de los medios normalizados de socialización exitoso para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, además de encontrar un espacio definido para las condiciones y capacidades de aprendizaje, que permiten que exista un agrado por la asistencia a la institución educativa, puesto que la mayor densidad de individuos en el espacio educativo también trae la probabilidad de mayor socialización y crecimiento personal.

En segundo lugar, los intereses y expectativas a lo largo de la estancia en la institución educativa van cambiando, lo que evidencia

mayores problemáticas en algunas franjas de edad. Esto permite reconocer que no existe una tendencia única en el comportamiento de la población educativa, sino que es la forma como el desarrollo objetivo de las características socio-biológicas se corresponden con los intereses subjetivos individuales en las expectativas de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Lo que se presupone debe ser acompañado de una relación familiar estable, es compartido cada vez más por la responsabilidad del crecimiento y desarrollo individual en cada institución. Reconocer las disposiciones que muy abiertamente se comentan como “lo que debe aprenderse en casa” y “lo que se aprende en el colegio”, puede que sea una ficción de individuos que piensan y accionen con una racionalidad suficiente para evidenciar tal división. No obstante, ese grado de comportamiento esperado es una situación ideal que se adjudica infortunadamente en los menores de edad (Mockus et al., 1995). No es posible separar las expectativas y vivencias, pues el tiempo de coacción social no responde a divisiones de tiempos, sino a procesos integrales de desarrollo personal.

Por último, y en grado de mayor problemática social en el país, se considera el letargo de la transformación de la infraestructura educativa, donde no se ha consolidado una política necesaria para construir conjuntamente una organización social acorde a los procesos necesarios de la reproducción social libre y autónoma.

Hablar de transformación estructural de la reproducción social en el país, implica hablar de la transformación de la producción social; en otras palabras, la puesta en conjunto de esfuerzos sociales no depende únicamente del tiempo y recursos asignados a futuros trabajadores y directivos, sino en reconocer que es la coacción del sistema de desigualdad productivo el que reproduce y mantiene una hegemonía de la situación precaria de la educación. Esto pone en evidencia la situación ya discutida de los esfuerzos fragmentados por criticar las instituciones educativas, suponiendo/naturalizando que unas pocas sí son óptimas para el sistema y otras son marginadas en su contexto, y que deben subordinarse a los requerimientos del mercado. La fragmentación es doble: se fragmenta como resultado interno de la lógica mercantilista de la educación, tanto como de la fragmentación de clase que afronta la problemática de producción y reproducción social de forma separada.

### **4.6 A manera de conclusión: ¿cuáles posibilidades?**

Las cuatro contradicciones son un resultado categórico de análisis que surge de la evaluación de los indicadores de relaciones e interacciones en los ambientes escolares, es una de las formas de obtener categorías que puedan especificar las tensiones propias de la actividad institucional educativa. Entonces, pensar la dialéctica

de la vida en el espacio educativo o dialogicidad de la educación (Freire, 2005, p. 105), es uno de los fenómenos que deben ser considerados como parte de la totalidad social que acoge el aprendizaje institucionalizado y no institucionalizado. En ese sentido, las posibilidades de transformación de la convivencia escolar deben contemplar escenarios de diálogo entre diferentes agentes y escenarios de participación. Es posible identificar que las trayectorias de acción colectiva en los ámbitos políticos y económicos no dejan de ser plurales y pertinentes en su intervención local, lo que dificulta en este momento listar los mecanismos de transformación local que han movilizadado tanto a estudiantes, familias, sindicatos y demás organizaciones que correspondan con el sector educativo. Por otro lado, y hablando específicamente de los contenidos analizados en los capítulos anteriores, pueden listarse algunas posibilidades derivadas del estudio.

Primero: es necesario tener claridad del uso, apropiación y dominio del tiempo por parte de la población en las labores de cuidado, socialización y reproducción de la sociedad en general. Las luchas por entender el fenómeno de la reproducción social y su impacto económico, tienen que ir acompañadas por el impacto general en la organización social de la población urbana y rural. Aunque la responsabilidad esté delegada/sometida principalmente a las

mujeres<sup>7</sup> —como también se indica en la asociación de los datos de las encuestas—, es posible entender que no es una diferenciación solo por la justicia ante la desigualdad de género, sino que es un tema del conjunto de la población, la responsabilidad de organizar la producción y reproducción social de forma coherente para el bienestar de los individuos. Así,

es necesario que el cuidado pase de ser considerado un tema propio de las mujeres, un problema de las familias, a una necesidad social básica, un derecho universal de ciudadanía que va más allá de la dependencia para expresarse en lo más íntimo de las relaciones humanas, aun frente a sujetos considerados no dependientes y frente al propio ser (Osorio y Tangarife, 2015, p. 133).

Acompañar los procesos de lucha frente al tema de reproducción social en general, es unir la conciencia colectiva de posibilidades comunes de transformación.

---

<sup>7</sup> “Sin importar el sector, el cuidado está principalmente a cargo de las mujeres, pues en el imaginario social patriarcal estas actividades aún son consideradas como propias de la ‘naturaleza femenina’, sin que se consideren como producto del aprendizaje o la experiencia, de tal modo que se compromete su dignificación, reconocimiento, cualificación y remuneración” (Osorio y Tangarife, 2015, pp. 130-131).



Segundo: instituir nuevos espacios de aprendizaje impulsando el Derecho a la ciudad, en donde se promueven territorios inclusivos, garantes, promotores y participativos de los derechos de los individuos y colectividades; es una construcción espacial y materializada de los derechos humanos (Molano, 2016). En ese sentido, tomar los territorios como espacios continuos y articulados en las actividades y responsabilidades de los individuos que viven y transitan las zonas urbanas y rurales. De forma correspondiente, no debe adjudicarse una responsabilidad del espacio educativo únicamente a las instituciones de educación formal, lo que ha llevado a delegar, concentrar y ocultar el aprendizaje en actividades de control, que han llevado a generar currículos internos que oscurecen y apartan la responsabilidad general de la socialización generacional. Un derecho a la ciudad incluyente requiere de una política de integración territorial del derecho a la educación –no sólo como una cuestión familiar–. La lucha por el control del tiempo, debe estar dada conjuntamente por una lucha del control y organización del espacio social destinado al aprendizaje y la educación.

Tercero: valorar la educación como derecho y bien común, y no como mercancía (Tomasevski, 2004). Uno de los pilares de lucha frente al neoliberalismo, es la comprensión de lo educativo en relación con la función cultural principal de las instituciones educativas, que es el proceso de socialización a los saberes y prácticas históricas humanas.

Para impedir que la educación se convierta cada vez más en una mercancía, es necesario imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente colonizan la escuela. Para ello, no será suficiente con palabras vagas o reglamentos burocráticos, sino que se necesitará una política que aspire a la mayor igualdad de las condiciones concretas de enseñanza para todos los alumnos. Y no sólo la igualdad de las condiciones, sino también la igualdad de los objetivos intelectuales fundamentales (Laval, 2004, p. 400).

La situación de la educación como medio para la acumulación de riqueza de algunos empresarios, ha definido una continua desaparición de los objetivos reales a una derivación comercial y mercantilista de la educación, especialmente porque al liberar al Estado de la responsabilidad de la garantía de derechos a la educación de la población, esto se constituye en un recurso de competencia entre individuos para un mejor posicionamiento social, económico, clasista y, en Colombia, racista. Lo que asegura que la convivencia, limitada por las expectativas de lucro, no constituya un proyecto civilizatorio sustentable para el país. Esto afecta tanto a las interacciones de los individuos escolarizados, como al contenido que reproducen en sus expectativas institucionales y laborales. La primera forma de dominar al pensamiento crítico, es dar estatuto de verdad a cualquiera de las opciones políticas y acciones

educativas, lo que permite que los individuos acojan como cierta la ambigüedad y terminen por banalizar la transformación social por el aprovechamiento individual de las oportunidades. Esto, reflejado en las reflexiones de los empresarios en la educación que, de forma liberal, recomiendan mayor inversión privada junto a una mayor protección de derechos (Fundación Empresarios por la Educación, 2018); lo que en la práctica es una paradoja.

Cuarto: dignificar la educación como parte de un compromiso civilizatorio y cultural. Esto implica reconocer la importancia de los espacios sociales de aprendizaje, como eje fundamental de la formación de sujetos libre y empoderados, capaces de construir asociativamente los mecanismos de producción social justa, sustentable y participativa, y no como un recurso ajustado a las necesidades de mercado actual que demerita la condición humana a un espejismo de privilegios basados en el despojo y explotación de un tiempo de larga duración. Así, la dignidad que se piensa busca enaltecer los lugares de aprendizaje y reconocer en ellos un espacio funcional y cultural que pueda mejorar las condiciones para las generaciones futuras (Whitehead, 1957), en eso radica mantener a nivel de utopía el camino de la educación para una mejor convivencia, pues no puede tenerse en cuenta la exaltación de los casos de violencia individuales como eje de la preocupación

–reproducidas propagandísticamente como forma de desviación y apaciguamiento del pensamiento crítico–, ya que esto es solo un producto de las condiciones precarizadas en que se encuentra el sistema educativo.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia. [...] Si el diálogo es el encuentro de los hombres [y mujeres] para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. (Freire, 2005, p. 111).

Al contrario, como lo recuerda Paulo Freire, la lucha por el bien común que constituye la educación, debe ser un proceso articulado que corresponde al conjunto poblacional llevado a acciones colectivas reiteradas en una plataforma discursiva e ideológica, compartida en los valores básicos de respeto, dignidad, justicia y esperanza.



---



# Referencias

---



---



Aguilar, M. (2011). *La Educación y la Gestión de los Conflictos*. Montevideo, Uruguay: Latinbooks International.

Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J., González, J., González Castro, P., y Bernardo, A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2780868.pdf>

Álvarez, G. (1992). El constructo «clima organizacional»: concepto, teorías, investigaciones y resultados relevantes. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 11(1, 2), 25-47. Recuperado de <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/issue/archive>

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.

Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y Desarrollo Personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834712>

Arón, A., y Milicic, N. (2000). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*.



Revista Psykhé, 2(9), 117-123. Recuperado de <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/445/424>

Arón, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. Universitas Psychologica, 11(3), 803-813. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>

Barcha, C., y Riveros, L. (1994). Análisis y propuesta de mejoramiento del clima organizacional de una empresa de muebles. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Becerra, S. (2007). Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Bernstein, B. (1990). Poder, Educación y Consciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial.

Blaya, C., y Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8), 339-356. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722004.pdf>

- Brites, G., y Muller, M. (2001). *Violencia: Convivir en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Bonum.
- Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Bruno, D. (2016). Marx y la contradicción dialéctica. *Hic Rhodus*, 10(5), 91-98. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus/article/view/1794/0>
- Burgos, A., y Nova, A. (Comps.) (2015). *Macroproyecto de Investigación N° 1*. Tunja: Editorial FUJC.
- Burgos, A., Vega, D., y Moreno, J. (2013). *Instituciones Educativas Vivas*. Tunja, Colombia: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Burušić, J., Babarović, T., y Velić, M. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. En: *School Effectiveness and Educational Management* (pp. 5-26). Springer International Publishing. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/303361932\\_School\\_Effectiveness\\_An\\_Overview\\_of\\_Conceptual\\_Methodological\\_and\\_Empirical\\_Foundations](https://www.researchgate.net/publication/303361932_School_Effectiveness_An_Overview_of_Conceptual_Methodological_and_Empirical_Foundations)

- Campbell, J. (1976). Psychometric theory. En Dunnette, M. (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally.
- Carvajal, J. (2013). Violencia y Alteridad. Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Casassús, J. (1998). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos. Recuperado de [www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto](http://www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto)
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Magisterio.
- CERE. (1993). Evaluar el contexto educativo, Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Chaux, E. (2012). Educación, Convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.
- Chaux, E., y Jaramillo, R. (2004). Educación Para vivir en sociedad. Revista Al tablero 27. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87284.html>

- Cheyne, A., y Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. En: H. Daniels, *An Introduction to Vygotsky* (pp. 122-144). London: Tailor y Francis Group.
- Coelho, C., y Dell'aglio, D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: teoria e prática*, 21(1), 265-281. Doi: <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287-298. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200018>
- Cossío, M., Lizcano, E., Muñoz, A., Sánchez, C., y Rivero, D. (2016). Elementos obstaculizadores del clima y el espacio escolar en la I.E.R Zungo Embarcadero Carepa – Antioquia. *Boletín de investigaciones*, 10, 46-54. Recuperado de [https://issuu.com/universidadjdc/docs/boletin\\_10\\_-\\_2016](https://issuu.com/universidadjdc/docs/boletin_10_-_2016)
- DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing.
- Donati, P. (2011). *Relational Sociology. A new paradigm for the social science*. New York: Routledge.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dunbar, R. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *Review of General Psychology*, 8(2), 100-110. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.8.2.100>
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>
- Fals-Borda, O. (1992) *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Bogotá: Editorial Popular.
- Fernández, M. (1994). Clima institucional. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 3-6.

- Finquelievich, S., y Fischnaller, C. (2014). Ciencia ciudadana en la Sociedad de la Información: nuevas tendencias a nivel mundial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(27), 11-31. Recuperado de <http://www.revistacts.net/volumen-9-numero-27/285-articulos/611-ciencia-ciudadana-en-la-sociedad-de-la-informacion-nuevas-tendencias-a-nivel-mundial>
- Flores, L., y Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: Desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis*, 8, 319-338. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3567>
- Forehand, G., y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1965-06619-001>
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J., Merelas-Iglesias, T., y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/download/167001/158171>

- Freiberg, H. (Ed.) (1999). Ambiente escolar: Medición, Mejora y Sostenimiento Ambientes Saludables. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2007). Del tener al Ser. Barcelona: Paidós.
- Fundación Dos Mundos. (2009). Escuela y conflicto armado: del bien protegido al espacio protector: aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DDHH y DIH. Bogotá: Editorial Espacio Creativo.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). Ideas para tejer. Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018. Colombia: Fundación Empresarios Por La Educación.
- García, B., y Guerrero, J. (2012). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 4(8), 297-318. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3566>

- García, M., y Madriaza, P. (2011). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhe*, 14(1), 165-180. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/279>
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En: *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: CEAAL. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/001052361d9879177d3f0>
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amarrortu editores.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 33-65. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14. Doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X030004003>



- González, M., Prieto, M., y Rodríguez, M. (2014). Clima y ambiente escolar en dos sedes de la Institución Educativa José Gregorio Salas, Guatavita, Cundinamarca. Boletín de investigación, (5), 6-16. Recuperado de [https://issuu.com/universidadjdc/docs/boletin\\_investigativo\\_5\\_jdc](https://issuu.com/universidadjdc/docs/boletin_investigativo_5_jdc)
- Harvey, D. (2018). La Dialéctica. Territorios, 39, 245-272. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/6935>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hoy, W., y Miskel, C. (1996). La administración educativa. Teoría, investigación y práctica (5.ª ed.). Londres, Inglaterra: McGraw-Hill.
- Hurtado De Barrera, J. (2006). El proyecto de Investigación. Caracas: Quirón Sypal.
- Informe de la Misión de Sabios. (1995). Colombia: Al filo de la oportunidad. Presidencia De La República – Colciencias.
- James, L., y Jones, A. (1974). Organizational climate: A review of theory research. Psychological Bulletin, 20, 1393-1402. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1975-08510-001>

- Janosz, M. (2013). Informe de Validación del Cuestionario de la Encuesta sobre el Ambiente Socioeducativo de las escuelas/ colegios primarias (QES-primario) Montreal, Canadá: Febrero.
- Kornblit, A (2008). Violencia escolar y Climas Sociales. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Lewin, K. (1969). Dinámica de la Personalidad: selección de artículos. Madrid: Ediciones Morata.
- Latour, B. (2008). Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
- Litwin, G., y Stringer, R. (1968). Motivation and Organizational Climate. Boston, Mass.: Harvard University Press.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. Universitas Psychologica, 13(3), 1657-9267. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a25.pdf>

- Marcato, C., y Conti, C. (2017). Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. *Devir educação*, 1(1), 66-74. Recuperado de <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/14>
- Marchán, C., y Pérez, I. (1997). Clima organizacional y satisfacción en el trabajo en un instituto universitario. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 16(1), 22-29. Recuperado de <http://revista.cinccel.com.co/index.php/RPO>
- Matute, E., Sanz, M., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Mcmillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- MEN. (2014). Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.
- Mendoza, B. (2014). Bullying: Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar. México: Editorial el Manual Moderno.
- Misle, O., y Pereira, F. (2013). Acoso escolar. ¿Qué hacer? Caracas, Venezuela: Cecodap.
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley moral y cultural. *Perspectivas*, 32(1), 19-37. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf)
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granes, J., Charum, J., y Castro, M. (1995). *Las fronteras de la Escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Molano, F. (2016) El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *FOLIOS*, 44, 3-19. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3954>
- Monjas, M. (Dir.). (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

- Monreal, M., y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos: Revista de educación, 15, 79-92. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656>
- Morales, N. (2014). El clima escolar y el rendimiento académico: Estudio en la institución educativa comunal de Versalles, Magangué. Boletín de Investigaciones, 4, 6-13. Recuperado de [http://www.iecov.edu.co/documentos/Boletin\\_de\\_investigaciones\\_4\\_2014.pdf](http://www.iecov.edu.co/documentos/Boletin_de_investigaciones_4_2014.pdf)
- Nieto, J. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En: Martín, M. (coord.), Planificación de centros educativos. Organización y calidad (pp. 265-352). Barcelona: Praxis.
- Observatorio de Políticas de las Familias – OPF. (2015) Tipologías de Familias en Colombia: Evolución 1993-2014. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ogaz, L. (2012). La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 12, 83-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101006.pdf>

- Orellana, E., y Segovia, J. (2014). Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica (Tesis de Pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5022>
- Ortega, R. (2003). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. España: Ceja.
- Ortega, R. (2005). Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Osorio, V., y Tangarife, C. (2015). La economía del cuidado en Colombia: el (des) balance mercado-familias-estado. En: De cuidados y descuidos: la economía del cuidado en Colombia y perspectivas de política pública (pp. 27-136). Medellín: Escuela Nacional Sindical.
- Parsons, T. (1951). The Social System. England: Routledge.
- Peinado, H., y Rodríguez, J. (2011). Manual de gestión y Administración Educativa: Cómo crear, gestionar, legalizar, liderar y administrar una Institución Educativa. Colombia. Editorial Magisterio.

- Pérez, T. (2012). El clima escolar, Factor clave en la educación de calidad. Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)
- Pérez-Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 59(2-3), 239-260. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552442>
- Retamal, J., y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas*, 18(1), 75-88. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1559/965>
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, 13-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a02n44.pdf>
- Roda, E. (1988). El ambientalismo en Didáctica: algunos problemas y sugerencias. *Bordón*, 40(1), 51-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54240>

- Rodríguez, A., y Español, W. (2013). Vivir es convivir. En: Burgos et al., Instituciones Educativas Vivas (pp. 177-194). Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria. Una experiencia desde el contexto del aula. Bogotá: Katharsis.
- Rodríguez, A. (2015). Clima escolar: Una experiencia desde el municipio de El Socorro Santander. Tunja: Editorial FUJC.
- Rodríguez, A. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. Colombia: Hojas y Hablas
- Rodríguez, A. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. Colombia: Eleuthera.
- Romero, G. (2004). Efectos del programa filosofía para niños y niñas en el clima social de aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- Ruiz, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>



- Salas, M., y Cuervo, O. (2014). Ambiente y Clima Escolar en Progreso para el Desarrollo Personal Integral en el Colegio de Boyacá. *Boletín de Investigaciones*, 3, 27-38. Recuperado de <https://issuu.com/universidadjdc/docs/boletin-inv-03>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Segura, M., Muñoz, A., y Gil, M. (2015). El aula de convivencia. *Materiales Educativos*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Serrano, F. (2018). La ciencia ciudadana como herramienta de cambio social. En: *Abrir instituciones desde dentro* (pp. 55-64). Recuperado de [https://ictlogy.net/articles/20181211\\_laaab\\_-\\_hacking\\_inside\\_black\\_book.pdf](https://ictlogy.net/articles/20181211_laaab_-_hacking_inside_black_book.pdf)
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I. Burbujas*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Sotelo, J., y Figueroa, E. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582-609. Doi: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.312>

- Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Business School.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- Tarter, J., y Kottkamp, R. (1991). Abrir Escuela, Escuelas Saludables: Medición de Clima Organizacional. Londres, Inglaterra: Sage.
- Teodorović, J. (2009). School effectiveness: literature review. Journal of Institute for Educational Research, 41(1), 7-24. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/47394158\\_School\\_effectiveness\\_Literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/47394158_School_effectiveness_Literature_review)
- Tomasevski, K. (2004). El asalto a la educación. Barcelona: Oxfam.
- Trejo, M., y García, F. (2009). Pedagogía de la investigación. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación, 1(1), 135-141. Recuperado de [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20\(2a%20parte\)/PedagogiaTrejoyCordoba.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20(2a%20parte)/PedagogiaTrejoyCordoba.pdf)
- Treviño, E. et al. (2010). Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: LLECE - UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>

- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: UNESCO.
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago: CEPAL.
- Valoras UC. (2008). Clima social escolar. Centro Documentación. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Vega, D. (2013) Pedagogía de la Investigación: Problematización de enseñanza-aprendizaje. Revista Educación y Territorio. 3 (1), 155-172. Recuperado de: <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/399>
- Vega, D. (2015). Comunidades de Investigación Cuestiones conceptuales y metodológicas. Tunja: Editorial FUJC.
- Vega, D., y Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. Educación y Educadores, 17(1), 9-31. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3028/3476>

- Visbal, E. (2014). Clima Organizacional para una cultura de calidad. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(29). Recuperado de <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/77>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton: CRC Press.
- Whitehead, A. (1957). *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabludovski, G. (2013) El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. *Política y Cultura*, 39, 229-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229432>