

Fecha recibido: 21 de enero de 2019 · Fecha aprobado: 29 de enero de 2019

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: POR LOS BORDES DE LO PERMITIDO, LO RESTRINGIDO Y LO RESISTIDO

Ana María Castillo-Bermeo

Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesora Institución Educativa Heraclio Uribe Uribe, Sevilla, Valle del Cauca, Colombia.

anamariacb79@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9437-3064

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado: "Imaginarlos de convivencia escolar: Entre los bordes de lo Instituido y lo Radical/Instituyente", realizado para optar el título de Magíster en Educación, en la Universidad Católica de Manizales durante los años 2015 – 2016.

Cómo citar este artículo

Castillo-Bermeo, A. (2019). La convivencia en la escuela: por los bordes de lo permitido, lo restringido y lo resistido. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 37-48.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.123>



LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: POR LOS BORDES DE LO PERMITIDO, LO RESTRINGIDO Y LO RESISTIDO

Objetivo: comprender los imaginarios sociales que tienen lugar en la escuela en torno a la convivencia y a las maneras de abordar las situaciones de conflicto. **Metodología:** se trazó una ruta metodológica de tipo cualitativo, bajo el enfoque y diseño de la complementariedad desarrollado por Murcia y Jaramillo (2000 y 2008). **Hallazgos:** en torno a las categorías: acercamiento al otro, figura de autoridad, metáfora del docente, y el maestro en la ventana, se encontraron prácticas que evidencian abordajes de las situaciones de conflicto que resultan limitados para dar soluciones acertadas a las mismas. **Conclusiones:** en la escuela existen imaginarios hegemónicos desde los cuales se aborda la convivencia basada principalmente en la autoridad, la vigilancia, la represión, el orden y la disciplina como mecanismos de control. No obstante, han emergido unos imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar transformaciones, centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el otro, en el respeto y en el diálogo.

Palabras clave: imaginarios sociales, convivencia, autoridad.

SCHOOL COEXISTENCE: AROUND THE EDGES OF WHAT IS ALLOWED, RESTRINGED OR RESISTED

Objective: to understand the social imaginaries that take place at school regarding coexistence and the best methods to address conflictive situations. **Methodology:** a qualitative methodological path was traced under the approach and design of the complementarity developed by Murcia and Jaramillo (2000 and 2008). **Findings:** concerning categories: approaching the other, authority figure, teacher's metaphor, the teacher at the window, practices which evidence approaches of conflictive situations that are limited when providing a proper solution for them. **Conclusions:** there are hegemonic imaginaries at school from which the coexistence is approached based mainly on authority, surveillance, repression, order and discipline as control mechanisms. However, some radical/

institutional imaginaries have emerged from the discourse and the practice of some social agents, which make possible the reflections, aimed to transform, centered in the foundation of a coexistence based in the other, the respect and the dialog.

Key words: social imaginaries, coexistence, authority.

Mientras que, para mí el juego es diversión, para el docente es peligro, todo es así, lo que para uno significa diversión, experiencia, adrenalina, para ellos significa peligro, grosería y peleas (actor social. G).

Introducción

La investigación que se presenta aquí emerge de las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de una institución educativa del Valle del Cauca (Colombia); allí se identificaron varios interrogantes sobre la situación de las aulas escolares, entre los cuales sobresale la pregunta: ¿por qué si se aplica todo lo establecido por la ley, la institucionalidad y la norma, se siguen presentando múltiples situaciones que afectan el clima escolar, la convivencia y los procesos educativos? Es así como se abre la oportunidad de acercarse a la realidad de las aulas desde otra ventana, la de los imaginarios sociales, entre los bordes de lo *instituido* (lo hegemónico, lo que es como es, lo que ha sido, lo que se ha dado) y lo *radical/instituyente* (lo que procura ser, lo que está siendo y busca salida, la creación que está por venir) (Castoriadis, 2003). Ampliar este horizonte permite observar mejor las diversas situaciones que se presentan a diario en nuestras aulas.

De esta forma, se inicia haciendo un rastreo teórico de estudios asociados a las categorías abordadas desde lo local, lo nacional y lo internacional, donde se encontró que mucho se ha hablado de convivencia escolar, de violencia escolar y de *bullying* en todas sus expresiones, pero muy poco sobre los imaginarios sociales de convivencia en el aula. Se habla de los imaginarios sociales sobre la escuela, pero no hay una ruta trazada sobre los imaginarios de convivencia en el aula vistos como acuerdos sociales que se van

forjando y creando nuevas formas de relaciones entre las personas y los grupos sociales.

Además del mencionado rastreo teórico, se reconoció, a partir de entrevistas, encuentros, observaciones y dibujos, la importancia que le dan los estudiantes a: los espacios, los gestos, las normas que construyen, los consensos que realizan, los acuerdos que asumen, los juegos que realizan, lo reglamentado y lo definido, así como a lo por venir y lo que está por ser; en fin, a lo que no se muestra precisamente en el cumplimiento de la norma, sino que la desborda, la esquiva y la fractura para generar otro tipo de relaciones (Jaramillo y Murcia, 2013).

Este artículo se fundamenta en diferentes perspectivas. Por una parte, se hace el abordaje del ser humano desde el reconocimiento del otro como posibilidad de formación en las instituciones educativas; por otra parte, se sustenta en el apoyo de las teorías de los imaginarios sociales y el construccionismo social como apuesta en la creación de realidades educativas y pedagógicas que contribuyen con una sociedad donde la diferencia pueda ser entendida como riqueza y como posibilidad; así mismo, se tienen en cuenta las realidades que asumen los márgenes en los que se mueve el ser humano definido tanto por lo que se le impone como por lo que transgrede dicha imposición (Mèlich, 2014).

Lo más interesante de la *experiencia* investigativa que se presenta aquí, reconociendo en ella lo que plantea Larrosa (2006) como todo aquello que ocurre al investigador, es quizás poder ver más allá de lo que está establecido, y reconfigurar lo que se es para dar origen a un nuevo ser que permita ver el mundo en otros tonos y que permita que la realidad se pueda sentir y expresar desde varios horizontes y no solo en una dirección. En el presente texto se abordan los

imaginarios propios de convivencia para lograr el acercamiento a las prácticas sociales y los acuerdos que están emergiendo en las aulas.

La escuela ha sido considerada en gran parte como el lugar (físico) que sirve para desarrollar habilidades y afianzar procesos cognitivos que van entrelazados con el desarrollo personal y social. Sin embargo, los estudiantes tienen formas diversas de relacionarse entre ellos, lo cual genera un clima escolar que en ocasiones no es el adecuado para desarrollar las *competencias* necesarias que les permitan vivir en sociedad (Parra, 1992).

A pesar de muchas prácticas y trabajos realizados en las instituciones se siguen presentando situaciones que generan conflictos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el problema como tal no son los conflictos sino la forma como se abordan, pues muchos de ellos se pueden resolver por medio del diálogo, de pactos y acciones concertadas, en lugar de agresiones verbales o físicas que pueden generar violencia en el aula.

Justamente, ese cambio de *estructuras* es una posibilidad para que lo nuevo aparezca, es decir, para que tanto la sociedad como las instituciones se transformen y puedan *convivir* entre ellas. Esto tiene relación con lo expuesto por Castoriadis quien considera que lo imaginario tiene que ver con lo inventado: "ya se trate de un invento absoluto [...], o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas" (2003, p.19).

Desde esta lógica se puede afirmar que los imaginarios sociales no solo están basados en la experiencia, sino que también tienen una amplia cimentación en los sueños, en los deseos, en diversas aspiraciones e intereses que hacen que las *estructuras* establecidas por la misma sociedad se vayan transformando (Márquez, 2007), dando origen a nuevos sentires y acuerdos que pueden ayudar a construir proyectos de convivencia alternativos.

Estas formas no solo se basan en lo acordado socialmente, sino que transitan por dinámicas

propias de las realidades que son móviles y diversas, y están asociadas a lo expuesto por Shotter (2002), quien sustenta que:

Los imaginarios tienen un carácter dinámico, intenso, móvil; están además en la capacidad de tener atributos "reales" a pesar de que no son localizables ni en el espacio ni en el tiempo. Así mismo su poder para operar en las acciones de las personas a partir de procedimientos socialmente compartibles los constituyen en elementos que ayudan en la interpretación social. (p.144)

La interpretación de lo que está ocurriendo en las aulas de clase respecto a la convivencia debe ir más allá de lo que está establecido en normas, leyes y reglas, ya que las realidades que se están viviendo en la escuela se construyen en un marco de actividades emocionales, actitudinales y gestuales que movilizan socialmente esas nuevas formas de convivir; es decir, la convivencia tiene que ver con las leyes y las normas, pero sobre todo, con el flujo constante de conversaciones y actividades de la vida cotidiana de las personas en sus contextos, pues hacen que una acción o una interacción pueda ser asumida como lugar de convivencia y de encuentro o no (Jaramillo, Mazonett y Murcia, 2014).

En las observaciones realizadas de manera participante y no participante y registradas en diarios de campo se encuentran visiones como la siguiente:

Profe yo pensé que le iba a ir peor, es que somos nuevos, venimos de Barragán y la verdad pensé que iba a perder todas las materias, esperemos a que pueda terminar el año. Gracias a Dios el patrón no puso problema por los niños, es que ya es muy difícil encontrar trabajo con niños. (Entrega de boletines, tercer periodo, 2015).

Cuando los niños deben cambiar constantemente sus lugares de residencia, por lo general nunca ven los temas completos, no terminan los años lectivos, como *andan* de un lado a otro, les cuesta hacer amistades, compartir con los demás compañeros, entre otros aspectos problemáticos. Cuando ya se están adaptando al lugar, a los compañeros y a los docentes, vuelven y cambian de residencia, por lo cual deben empezar nuevamente el proceso de adaptación; para unos

es más fácil, pero a otros les cuesta mucho estar reacomodándose constantemente.

En la institución abordada aparentemente se presenta una *sana convivencia*, son muy pocas las situaciones de agresión que se registran. No obstante, cuando se interactúa con la realidad, se evidencian situaciones que demuestran formas de relacionarse que no generan violencia física pero sí implican *violencia simbólica*, y que condicionan el actuar y el sentir de muchos de los estudiantes que asisten a las aulas.

Ahora bien, los imaginarios sociales corresponden a creencias, convicciones y motivaciones que las personas y las comunidades construyen en torno a su realidad, no solo para legitimarla y sostenerla, sino y, sobre todo, para modificarla (Murcia 2011). Este autor, en línea con Castoriadis (2003), sugiere que los imaginarios se mueven entre lo instituido y lo radical/instituyente. Así las cosas, la convivencia en la escuela recorre las fronteras de lo uno y lo otro como expresión itinerante del ser y estar en el mundo.

Por tal motivo, existe movilidad entre los bordes de lo instituido y lo radical/instituyente, como una frontera que se traspasa de lo permitido a lo restringido, de lo vivido a lo anhelado y de lo impuesto a lo acordado permanentemente.

Método

Esta experiencia investigativa tuvo sus bases metodológicas guiadas y soportadas en la investigación cualitativa, concretamente en el enfoque-diseño de la complementariedad, desarrollado por Murcia y Jaramillo (2000 y 2008). Este enfoque-diseño parte de la integración de diferentes métodos para la comprensión de la realidad social, por ello en la presente investigación el ser humano se concibe desde su particularidad como ser complejo y no desde la totalidad abstracta.

La convivencia es un asunto complejo que requiere ser comprendido y reconocido en sus múltiples expresiones y manifestaciones, y es por esto que se convierte en una alternativa de investigación social. Dada su complejidad, se hace necesario su estudio desde una perspectiva alternativa

y emergente que parte del reconocimiento de las realidades móviles y dinámicas en las que se genera, y al tiempo retroalimenta.

La complementariedad hace uso de la articulación de métodos, teorías y enfoques; para este estudio se abordaron elementos de la teoría fundada, y de los procesos de categorización simple, axial y selectiva. Este enfoque-diseño se caracteriza por ser dinámico y flexible, lo cual permite la comparación constante de los datos obtenidos construyendo y reconstruyendo el sentido, para, de esta forma, poder comprender el mundo circundante.

La investigación sobre la convivencia en el aula desde los imaginarios sociales busca mostrar las diversas formas en que los sujetos se relacionan, y evidenciar los acuerdos y los pactos inteligibles que se definen, se construyen y se establecen dentro del aula de clase. Es sobre esa realidad construida, estructurada e interpretada por cada sujeto, que se busca hacer un acercamiento, para, además, evidenciar que en las aulas de clase se presenta una convivencia que transita entre los bordes de los imaginarios sociales instituidos y los radicales/instituyentes, lo cual puede permitir comprender la realidad desde sus múltiples dimensiones. Es precisamente en ese transitar en el que se establecen acuerdos y pactos que configuran la convivencia en el aula.

El diseño siguió la lógica expuesta por Murcia y Jaramillo (2008), en tanto hubo tres momentos paralelos y trenzados con el propósito de comprender el fenómeno indagado desde la pre-configuración, la configuración y la re-configuración. El primer momento, estuvo matizado por la observación como técnica principal y el diario de campo como instrumento principal de recolección de la información. En el segundo momento se llevó a cabo el trabajo de campo con la aplicación de entrevistas en profundidad a niños y niñas seleccionados de los grados 6 a 11 bajo criterios determinados como edad, lugar de residencia y género; también se aplicaron a dos maestros. En total fueron 8 actores sociales que, como apertura a la entrevista, plasmaron en un dibujo o en una representación gráfica su comprensión de la convivencia en la escuela. Finalmente, se usó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)

como método para el procesamiento y la organización de la información desde lo abierto, lo axial y lo selectivo, para construir sentido y triangular la información obtenida desde los actores y las realidades consideradas.

Resultados



Figura 1. Tensión, bordes y relaciones entre imaginarios instituidos y radicales/instituyentes
Fuente: elaboración propia.

Para hablar de los imaginarios sociales sobre la convivencia escolar, primero hay que reconocer que existen unos que resultan dominantes, que se han reproducido y han sido aceptados por la sociedad. En esta dirección es importante escuchar las voces de los actores quienes a diario son minimizados bajo el discurso de la institucionalidad, de las normas, de las leyes encerradas en marcos de estructuras de poder, de sometimiento y de control (imaginario instituido). Desde esta lógica, Bocanegra (2007) afirma que la escuela es una:

Institución especializada, normalizada, cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes. (p.188)

En este sentido, la exigencia de la norma, el sometimiento y el control aún se encierran en la escuela, el docente impone la autoridad y el estudiante acepta esta autoridad. Estas prácticas sociales son aceptadas y validadas en gran medida por el imaginario social instituido que gira en torno a la escuela; es así como se configura una institución de orden que genera un fuerte control coercitivo naturalizado en su vida cotidiana.

De igual manera, en la dinámica de los imaginarios sociales que atraviesan la escuela se encuentran aquellas expresiones que emergen con fuerza, que permiten visualizar procesos de transformación social y la configuración del imaginario radical/instituyente que proporciona movilidad hacia una formación basada en el reconocimiento del otro, en el diálogo y en el acoger al otro con hospitalidad (Mèlich, 2010; Skliar y Téllez, 2008).

Según lo anterior, se puede decir que en la escuela existen unos imaginarios hegemónicos desde donde se ha organizado la forma como se aborda la convivencia basada principalmente en la autoridad, en la vigilancia, en la represión, en el orden y la disciplina como mecanismo de control. No obstante, han emergido imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar transformaciones centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el otro, en el respeto y en el diálogo como herramienta para poder establecer una verdadera comunicación, y de esta forma, poder enfrentar los retos que a diario se presentan en el aula.

Para efectos del presente artículo, se mostrarán 2 categorías principales, una que expone cierto peso en los imaginarios instituidos (acercamiento al otro y la figura de autoridad del maestro) y otra que traza nuevas formas de relación como anhelo y proyección (metáfora del docente y el maestro en la ventana).

Acercamiento al otro



Figura 2. Acercamiento al otro
Fuente: SG³. Grado 8

Esta categoría hace referencia a las formas de las relaciones interpersonales. Existen unos imaginarios sociales instituidos que han servido para configurar la idea que se tiene de aquellos que nos rodean; muchas veces sirven para categorizar, clasificar y excluir; sin embargo, cuando se estaba configurando esta categoría, se encontraron manifestaciones que rompen con el estereotipo (imaginarios que lindan con lo radical/instituyente), con el discurso de tolerar al otro, pero apartándolo.

El contexto de interacción está definido desde la dinámica de los imaginarios sociales, los cuales se configuran durante la convivencia en la escuela, muchos de estos acuerdos muestran lo común, lo normalizado, lo socialmente aceptado, lo instituido, pero en ocasiones se presentan bifurcaciones que dejan ver nuevas formas de relacionarse, de acoger al otro según los imaginarios radicales/instituyentes.

Cuando se habla de grupo por lo general se piensa en un conjunto de personas reunidas que tienen características en común. Pese a ello, no solo las características en común son las que mantienen unidos a un grupo, en muchas ocasiones son las diferencias las que permiten crear lazos duraderos de amistad. En consonancia con lo expuesto, un actor social relata:

Y lo que más me agrada es que a pesar de las diferencias somos un grupo unido, siempre sacamos los proyectos adelante sin importar lo que uno u otro haga, somos un grupo y trabajamos como un grupo,

³Codificación utilizada para mencionar a los actores sociales que participaron en la investigación, las letras en mayúscula hacen referencia a la primera letra del nombre y a la primera letra del apellido, todo esto para salvaguardar la identidad del actor social.

eso es lo que más me agrada de estar con mis compañeros, además la pasamos rico, nos reímos, molestamos y trabajamos. LM

En un salón de clase se encuentran diversas formas de pensar, de actuar, de sentir, de expresar, y eso es lo que en muchas ocasiones une a los seres humanos. Aunque parezca insólito, en las diferencias se da la unión y el encuentro (Skliar, 2017), se crean lazos de amistad, se construyen grupos de trabajo y aunque no haya afinidades, esto no es impedimento para que se compartan momentos o espacios de forma agradable; luchar juntos por obtener un fin o por lograr una meta genera mucha satisfacción y las diferencias o mejor aún, lo diferente pasa a un segundo plano, porque lo importante es el estar juntos para construir o para lograr la meta.

Figura de autoridad



Figura 3. Figura de autoridad
Fuente: S.G grado 8

Esta es la mejor imagen con la que puedo representar al coordinador cuando llega al salón, llega a gritar, a regañarnos, así vaya a dar una información todos nos asustamos y dejamos de hacer lo que estamos haciendo, contenemos la respiración y cuando él se va del salón se escucha el ruido de todos exhalando como si nos pudiéramos de acuerdo para soltar el aire. SG

Este relato permite comprender la manera en que el imaginario de un estudiante se basa en el miedo, un miedo devenido de las formas de control que se ejercen para imponer un poder

coercitivo, sobre todo desde la encarnación de la figura de autoridad, en este caso, expresada en el coordinador.

Es así como diferentes impresiones se construyen en un aula de clase y por muchos años se han institucionalizado en el imaginario social sobre el docente, sobre la autoridad que debe ejercer en un aula de clase, sobre la disciplina y las formas en que el estudiante debe actuar. Respecto a las transformaciones que está viviendo la escuela, Palacios (2014) expresa que:

La educación así concebida asegura la integración del individuo a la sociedad por medio de una institución escolar que suscita en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que se consideran necesarios e indispensables. Este modelo escolar se caracteriza por un sistema disciplinario bastante rígido, dirigido a controlar todas las conductas que podrían derivar en peleas, robos, y cualquier acción que perturbe el orden establecido, se trata de demostrar que la escuela es otro mundo, distinto al exterior por sus reglamentos. (p.342)

En algunas escuelas no se hacen muy evidentes las transformaciones sociales y políticas que se han dado en la sociedad, sigue existiendo un sistema disciplinario rígido e inflexible, con el cual se busca controlar y reprimir las diversas conductas de los estudiantes.

Respecto al tema de la disciplina se pudo evidenciar que para los estudiantes de grados inferiores (sexto a noveno) el imaginario social que han construido tiene elementos comunes: portarse bien, hacer silencio, estar sentado sin moverse del puesto, no hacer ruido, no reírse. Para estudiantes de grados superiores (décimo y once) la disciplina tiene otros componentes: esfuerzo, trabajo constante, responsabilidad y de vez en cuando surge la disciplina como control, como una fuerza hegemónica que parece inamovible. A continuación, algunos relatos de estudiantes acerca de la disciplina y de las maneras en que es ejercida por los docentes en el aula.

Para mi disciplina, es portarme bien en todo espacio y lugar, en el salón de clase, es estar en silencio sin hablar, sin reír, sin molestar. En ocasiones a uno le da la risa boba y por más que intente no reírse no puede, entonces los docentes creen que uno se está burlando de

ellos y se enojan, algunos docentes hacen la anotación en el observador, y otros ponen uno en la planilla de notas, pero nunca preguntan porque uno se está riendo y si preguntan a uno le da pena decir que es por nada. JA

La disciplina significa hacer silencio, sentarse derecho, no escuchar música, no hablar con el compañero. Hay docentes que permiten que uno escuche música, que hable, pero hay otros que por todo gritan y amenazan con hacer anotación en el observador o mandar a citar el acudiente. MV

El profe no permite que uno se pare del puesto, casi no lo deja ir al baño, ya uno sabe que él es así es muy estricto, y para evitarse un regaño uno hace caso, no pide permiso ni hace ruido, ni habla ni nada. SM

Disciplina para mí es la constancia que debemos tener para alcanzar nuestras metas, nuestros sueños, salir adelante, ser un gran profesional. Muchos docentes ejercen la disciplina reprimiendo, con autoritarismo, gritando, otros permiten que uno exponga lo que está pasando en ese momento, por qué se presentó esa situación, se crea un ambiente de conciliación y es más fácil poder interactuar con el docente que cuando está bravo y gritando como loco. VM

Para mí disciplina la considero como un hábito, el cual me ayuda a lograr mis metas a salir a delante para tener un mejor futuro. Y la verdad es que hay docentes con los que uno no puede hablar, son hasta groseros porque se enojan y no permiten que uno se exprese, otros empiezan a dar cantaleta, la amenazadera, que llaman a los padres; pero hay otros docentes que no son así, uno puedo reírse, hablar, escuchar música siempre y cuando desde el inicio de la clase se haya pactado con él. EZ

Los relatos anteriores, permiten comprender la fuerza de las acciones ya definidas, las cuales dejan entrever el conflicto entre los imaginarios instituidos respecto a la disciplina. En este sentido Foucault (2002) expresa que los mecanismos que se utilizan en las instituciones para corregir son represivos, lo que buscan es doblegar, someter y controlar; es tanto así que el castigo termina por convertirse en una función de la sociedad, en este caso se castiga por el bien de los estudiantes.

Metáfora del docente

La metáfora que se usará hace referencia a Atlas, personaje mítico griego responsable de sostener los cielos con sus grandes manos y sus fuertes hombros por toda la eternidad. Para él fue un castigo; pero, en el ámbito educativo, quizás la función más importante que debe cumplir el docente es la de acoger con sus fuertes brazos y manos sencillas a los estudiantes que los rodean, y solo el docente podrá definir si su ardua tarea es o no un castigo.



Figura 4. Metáfora del docente

Fuente: S.G grado 8

Esa soy yo cuando el profe explica, me gusta su clase, porque me permite imaginarme todo lo que él está hablando, no es aburrido, no grita, no se enoja, pero nos reímos y nadie hace recocha porque todo lo que nos explica nos gusta, nos interesa. SG

Para muchos estudiantes, la figura del docente representa opciones diversas como: autoridad, fraternidad, amistad, entre otras, las cuales generan odios y rechazo o afectos y complicidades. Es muy común encontrar estas situaciones en un aula de clase, ya que los que asisten a ella son seres humanos que piensan, actúan y sienten de diversas formas; es más, en el aula de clase se proyectan y se reproducen las relaciones interpersonales no solo entre los pares (estudiante-estudiante), sino entre estudiantes y docentes.

Siguiendo con esta lógica, se hace importante que el docente pueda establecer un diálogo con el estudiante, una conversación que permita crear experiencias significativas que son las que

hacen la diferencia y permiten que la clase no sea solo una transmisión de temas y contenidos. En palabras de Sennett (2009) el maestro es un artesano que hace con sus manos una obra de arte que es producto de su esfuerzo, de su valía y de la riqueza de los materiales con que trabaja, por tanto, la formación es siempre creación, novedad y apertura a lo distinto, es un puente que se teje entre lo hecho y lo que está por hacerse.

Pese a ello, algunos docentes no pueden construir ese puente que permite conmover al estudiante, y terminan solo transmitiendo contenidos, generando ambientes hostiles que no favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni la convivencia. Ello se debe a que se genera un desgaste tanto en el docente, quien termina por darle pereza el llegar a clase, como en el estudiante, quien siente una predisposición cuando entra el docente. El siguiente relato confirma lo expuesto:

Esos muchachos ya no quieren nada, solo molestar y estar jugando; si les trae uno libros para leer qué pereza, si son revistas, que eso para qué, si los pone uno a exponer solo leen, o a hacer una obra, no salen con nada [...], no, yo no sé qué hacer, me aburren, no me gusta ni entrar a ese grado. Docente RO

Cuando un docente renuncia a un grupo argumentando que no dejan dar clase, sencillamente lo está excluyendo, no reconoce las diversas formas que tienen los estudiantes de manifestar el inconformismo y el desinterés; tal vez no sean los estudiantes quienes deban cambiar de actitud sino el docente, pues es él quien debe buscar la polifonía de las diversas voces con las cuales se puede construir una sinfonía que permita que los estudiantes encuentren en la práctica una experiencia significativa.

El maestro en la ventana



Figura 5. El maestro en la ventana

Fuente: S.G grado 8

“Mientras que para mí el juego es diversión, para el docente es peligro, todo es así, lo que para uno significa diversión, experiencia, adrenalina, para ellos significa peligro, grosería y peleas” (SG).

El anterior relato evidencia la reflexión que realiza un actor social frente a la interpretación que hace el docente de la realidad, el cual utiliza la excusa del cuidado para dominar y controlar. El poder que ejerce el docente se nutre a partir de los modos en que se busca controlar al estudiante; expresiones tales como: *no corra, no haga ruido, no grite, no juegue*, las cuales se institucionalizan en la escuela y se considera que el docente debe regularlas. Por otro lado, está la mirada del estudiante que ve con asombro como el docente interfiere en lo que a él le produce bienestar.

Esta categoría se llamó así haciendo referencia a la obra de Salvador Dalí *La muchacha en la ventana*, en la cual se observa a una mujer de espaldas en una ventana viendo el paisaje, viendo la inmensidad del mar; quizás, observaba como se alejaba el barco de la playa o simplemente estaba ahí tomando aire. La interpretación de la realidad se puede hacer desde el horizonte, cada mirada refleja y construye una realidad; cada mirada significa la interpretación o la reconstrucción de esa realidad.

El docente puede interpretar las diversas acciones de sus estudiantes desde el contexto que los describe, desde las representaciones, o desde los imaginarios sociales psicósomáticos (radicales) que por años ha forjado; así mismo, el estudiante hace la construcción desde su realidad: los juegos, las palabras, los gestos, las normas y sus expresiones, en el entorno de su contexto desde donde transitan las formas de ser-hacer y de decir-representar.

Existen nuevas formas de organizarse, las redes sociales, la afinidad de género, la tecnología, todo eso hace parte de la vida diaria, y muchas de las cosas que los estudiantes encuentran en la red, en la televisión, o que comparten con otros grupos, influyen en su comportamiento, en su forma de vestir, de hablar y compartir con los otros. Es un nuevo desafío poder entender las diversas manifestaciones que se presentan en el aula y más aún, cuando existe una herencia de autoritarismo, sometimiento y obediencia.

Conclusiones

Aunque existe una movilidad de los imaginarios instituidos en la escuela respecto a la convivencia, la poca práctica social hace que las acciones de cambio pierdan fuerza y terminen siendo una herramienta pedagógica para algunos actores sociales.

Los imaginarios instituidos constantemente son fracturados especialmente por los estudiantes quienes buscan romper estas hegemonías, las cuales son consideradas represivas e innecesarias. La mayoría de las normas que se construyen en la institución son respuesta a disposiciones legales y por lo general son impuestas, es por este motivo que los actores sociales están en constante fricción con los imaginarios instituidos que se han naturalizado en la escuela.

En consideración a lo anterior se puede decir que en la escuela existen unos imaginarios hegemónicos desde donde se ha organizado la forma como se aborda la convivencia, la cual se basa principalmente en la autoridad, en la vigilancia, en la represión, en el orden y la disciplina como mecanismos de control.

Es evidente que existe una ruptura entre el discurso y la práctica. El discurso sugiere que la escuela es un espacio democrático, participativo y respetuoso de la diferencia, pero al acercarse a la realidad de la escuela se encuentra otra verdad, una escuela que no permite la participación activa en la construcción de las normas, de los programas, del manual de convivencia, y que está lejos de aceptar las diferencias.

En el marco de estos acuerdos sociales se encuentran las diversas formas de las relaciones que se tejen entre los estudiantes; se evidencia que en el aula se encuentran manifestaciones de exclusión y rechazo, todas basadas en el marco del discurso de la tolerancia y el respeto. Se trata de una fuerza hegemónica que se ha centrado en el imaginario de que, si se tolera, se aguanta, se respeta, se ignora, se está contribuyendo con la convivencia.

Este imaginario social instituido solo ha generado fricción entre las diversas relaciones que se presentan en el aula, toda vez que al excluir, al rechazar y al ignorar, se produce una violencia que afecta directamente al individuo que está padeciendo el rechazo y la exclusión; con esto se genera un ambiente escolar hostil que no ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a fortalecer las habilidades sociales que permiten vivir junto al otro con base en el respeto y en el reconocimiento.

En la escuela emergen también relaciones basadas en el afecto y en el amor, que crean lazos de amistad que trascienden sus muros. Estas relaciones que se basan en la cooperación, en la ayuda mutua, en el trabajo en equipo y en la unión de fuerzas, surgen para lograr un objetivo común.

También han emergido unos imaginarios radicales/instituyentes desde el discurso y la práctica de algunos actores sociales que posibilitan reflexiones encaminadas a realizar verdaderas transformaciones, centradas en el establecimiento de una convivencia basada en el reconocimiento del otro, en el respeto, en el diálogo como herramienta para poder establecer una verdadera comunicación, y de esta forma poder enfrentar los retos que a diario se presentan en el aula.

Referencias

- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bocanegra, E. (2007). *Del encierro al "paraíso". Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Cinde.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaramillo, D., Mazonett, E. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174.
- Larrosa, B. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciències de L'educació i de L'esport Blanquerna*, (19), 87-112.
- Márquez, F. (2007). Imaginarios urbanos en el Gran Santiago: huellas de una metamorfosis. *EURE (Santiago)*, 33(99), 79-88.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magis*, 6(12), 53-70.
- Murcia, P. (2011). *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania: EAE editores.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). *Investigación cualitativa: la complementariedad etnográfica, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Palacios, N. (2014). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-376.
- Parra, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES y Tercer Mundo Editores.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Traducción Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skljar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skljar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia* (Primera edición). Buenos Aires, México: Noveduc Libros.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.