



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado En Educación
Línea De Investigación Formación Docente**



**FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA PARA MINIMIZAR
LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SINCELEJO**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Arrieta Jiménez Juan Carlos
Tutor: Mera Mendes Delia

Caracas, diciembre 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260134-57-042

**“FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA EDUCACIÓN
BIOCÉNTRICA PARA MINIMIZAR LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS”**

***POR: Juan Carlos Arrieta Jiménez
Pas. BA322627***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 04 días del mes de diciembre de 2025.



Dra. Delia Mera Mendes
C.I. N. 14.287.767
(Tutor)



Dra. Sol Martínez
C.I. N-4.361.889



Dra. Mariela Alejo
C.I. N.6.861.762



Dra. Mildred Centeno
C.I. N. 10.633.428



Dra. Jherania Rivero
C.I. N° 11.773.483

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



2 026013 457042

DEDICATORIA

A nuestro Señor Jesucristo, pan vivo bajado del cielo, fuente de toda sabiduría y luz que ilumina los senderos de quienes confían en Él, por inspirarme y suscitar en mi interior esta meta en mi proyecto de vida. Cuando sentía que se apagaban mis aspiraciones profesionales, Él insufló su espíritu y avivó mi alma para seguir soñando en un horizonte promisorio. Sentí su presencia en todo momento en estos años de estudio y su fuerza para levantarme de los tropiezos acaecidos en el camino. A ti mi Dios, por tu gran obra para conmigo.

A mi esposa Enith y a mis hijos María Fernanda y Juan Pablo, por estar a mi lado brindándome amor y construir juntos una familia bajo la sombra del altísimo. Me alentaron a realizar este estudio con gestos de cariño y palabras oportunas de motivación. Este logro no fue un esfuerzo personal, fue un sacrificio familiar.

A mis padres y mis hermanos, que me han arropado con mucho amor en mi vida y en mi trayectoria académica. Mis metas cumplidas son también sus sueños realizados. Siempre he puesto mi mirada en ellos y a ellos le sirvo con beneplácito este logro profesional para su bienestar y calidad de vida.

RECONOCIMIENTOS

A mi Dios por su sabiduría siempre presente en la elaboración de este corpus teórico y por su Espíritu para darme fuerzas hasta el final. Su presencia fiel, amorosa y eucarística ha fructificado siempre cada etapa de mi vida.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a la Corporación Politécnico del Norte por abrirme las puertas para crecer humana y profesionalmente. Gracias a estas instituciones se pudo suscitar experiencias significativas de crecimiento personal y de desarrollo de competencias relacionadas con la vocación docente.

A mi tutora de Tesis Delia Mera Mendes por su acompañamiento abnegado y oportuno en este proceso científico. A su lado desarrollé muchas habilidades investigativas y sus orientaciones fueron faros que señalaron el camino y permitieron superar los obstáculos para lograr mis propósitos.

A los maestros que orientaron las distintas unidades curriculares por sus enseñanzas profundas y por la manera crítica cómo se abordaban los problemas educativos e investigativos. La incursión de nuevas teorías me permitió replantear las interpretaciones de los acontecimientos escolares.

A las instituciones educativas investigadas por su apertura y mostrarse tal cual son y sin prejuicios. La inmersión en el fenómeno estudiado me acercó y me hizo más sensible a su problemática. Interactuar con ellas me comprometió ética y humanamente con todas las personas involucradas.

A mis compañeros de estudio por sus participaciones y ocurrencias que mostraban una arista nueva en la comprensión de los fenómenos educativos abordados. Las diferencias disciplinarias y culturales enriquecieron el discurso y mantuvieron una dinámica ascendente en las actividades desarrolladas y despertaron interés por las distintas sesiones.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	v
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	11
MOMENTO I	14
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD	14
Interrogantes de investigación	22
Propósitos de investigación	23
Propósito general	23
Propósitos específicos	23
Justificación e importancia de la investigación	24
MOMENTO II	28
REFERENTES TEÓRICOS	28
Antecedentes de la investigación	28
Bases teóricas	36
Teoría de formación Pedagógica	36
Educación biocéntrica	38
Violencia entre estudiantes	40
Marco legal	44
MOMENTO III	47
REFERENTE METODOLÓGICO	47
El Paradigma de Investigación	47
Enfoque metodológico de la investigación	50
El Método de la Investigación	50
Diseño y tipo de investigación	53
Escenario e informantes clave	54
Técnicas e instrumentos para la generación de información	58

Procedimiento y fases de la investigación	60
Procesamiento de la información	62
Estructuración	62
La Triangulación, la Contrastación y la teorización.....	63
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación.....	64
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas.....	65
Sustento bioético	66
MOMENTO IV.....	67
ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	67
La violencia entre estudiantes	67
Representaciones sociales sobre la violencia	69
Tipos de violencia entre estudiantes	77
Agentes de violencia entre estudiantes.....	91
Repercusiones de la violencia entre estudiantes.....	108
Procesos establecidos para el abordaje de la violencia.....	115
Estrategias para promover la convivencia escolar.....	116
Estrategias para prevenir situaciones de violencia.....	134
Estrategias de atención y seguimiento de situaciones	142
La formación pedagógica del docente	148
Identidad y competencias del docente.....	149
Enfoques y estilo de la formación pedagógica	156
El currículo actual y la educación biocéntrica.....	163
El currículo actual.....	163
La educación biocéntrica	166
MOMENTO V.....	174
FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA PARA MINIMIZAR LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	174
Presentación	174
Propósito.....	176
Fundamentos teóricos de la formación pedagógica.....	176
Enfoques de la formación pedagógica.....	181
Enfoque de derechos	182
Enfoque humanista	183

Enfoque de educación integral	184
Enfoque restaurativo y reparador	186
La vida: el centro de la educación.....	188
Revisión del currículo actual	188
Abandono de la ética antropocéntrica	190
La formación pedagógica desde el principio biocéntrico	192
La afectividad en el centro de la formación pedagógica	194
Aprendizaje desde la vivencia y la reflexión	198
Líneas estratégicas de la formación pedagógica	202
La formación para la ciudadanía	203
La mediación pedagógica.....	208
La participación y la corresponsabilidad	211
Resolución pacífica de conflicto.....	212
Identidad humana y dialógica del docente.....	214
Flexibilidad curricular.....	216
Estrategias pedagógicas emergentes.....	217
Reflexiones didácticas emergentes.....	221
MOMENTO VI.....	225
CONSIDERACIONES FINALES	225
Socialización de los hallazgos y de la teoría de formación pedagógica	230
REFERENCIAS.....	233
ANEXOS	248

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Número de estudiantes por instituciones educativas	56
Tabla 2	Informantes clave	58
Tabla 3	Etapas del procedimiento metodológico.....	61
Tabla 4	Representaciones sociales sobre la violencia	69
Tabla 5	Tipo de violencia entre estudiantes.....	78
Tabla 6	Agentes de la violencia entre estudiantes	92
Tabla 7	Repercusiones de la violencia entre estudiantes	108
Tabla 8	Estrategias para promover la convivencia escolar	117
Tabla 9	Estrategias para prevenir situaciones de violencia.....	135
Tabla 10	Estrategias de atención y seguimiento de situaciones.....	142
Tabla 11	Identidad y competencias del docente.....	150
Tabla 12	Enfoques y estilos de la formación pedagógica.....	157
Tabla 13	El currículo actual.....	163
Tabla 14	La educación biocéntrica	166
Tabla 15	Competencias asociadas a la inteligencia emocional	206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: La violencia entre estudiantes	68
Figura 2: Procesos establecidos para el abordaje de la violencia	116
Figura 3: Formación pedagógica del docente.....	149
Figura 4: Formación pedagógica desde las bases teóricas	181
Figura 5: Enfoques de la formación pedagógica	187
Figura 6: Formación pedagógica desde la educación biocéntrica.....	202
Figura 7: Líneas estratégicas de la formación pedagógica	217
Figura 8: Estrategias Pedagógicas.....	221
Figura 9: Estrategias vivenciales	224



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Línea de investigación formación docente

FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA PARA MINIMIZAR LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Arrieta Jiménez Juan Carlos

Tutor: Mera Mendes Delia

Fecha: noviembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación se propuso generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia en las instituciones educativas. Para comprender este fenómeno social desde los participantes, se realizó el estudio bajo el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico en las instituciones educativas de Sincelejo, Departamento de Sucre, Colombia. La información se generó en el trabajo de campo mediante la entrevista en profundidad a los informantes clave seleccionados intencionalmente como directivos docentes, docentes de aula, docente orientador, estudiantes y padres de familia. Para procesar la información generada se utilizaron procedimientos como la estructuración, triangulación, contrastación y teorización. Los hallazgos muestran cómo las instituciones educativas tienen limitaciones para abordar la problemática de la violencia, considerándole un fenómeno supra institucional, asociado a incidencias externas como la vulnerabilidad social, la violencia intrafamiliar y a un rol docente difuso en su abordaje. Igualmente, se identificaron las estrategias utilizadas para la promoción de la convivencia sana relacionadas con el ejercicio de los derechos humanos, el desarrollo de competencias ciudadanas y la participación de los miembros de la comunidad educativa. Se reconocieron las estrategias para la prevención y atención de situaciones de violencia como protocolos y rutas establecidas. Además, se hallaron como componentes teóricos de la formación pedagógica la inclinación afectuosa hacia la enseñanza, la flexibilidad curricular, la asertividad y la empatía como valores relacionales, la gestión de aula basada en la participación, competencias emocionales y comunicativas del docente fundamentado en el enfoque de derechos y restaurativo.

Descriptores: educación afectiva, educación biocéntrica, formación pedagógica, violencia entre estudiantes

INTRODUCCIÓN

La violencia entre estudiantes ha sido objeto de múltiples investigaciones utilizando diferentes perspectivas para una comprensión contextualizada del fenómeno y establecer un posible tratamiento que aminore su frecuencia y se construya un ambiente agradable para el aprendizaje y la convivencia pacífica. Este estudio considera las voces de los participantes para comprender la realidad de las instituciones educativas de Sincelejo y la educación biocéntrica como mediadora que permita desde sus sustentos epistemológicos y teóricos un abordaje situado y propositivo en aras de crear entornos educativos basados en el respeto de la dignidad y los derechos humanos de los estudiantes, entre ellos, a vivir en paz y armonía.

La violencia entre estudiantes se ha visibilizado no sólo desde el ámbito académico por investigaciones realizadas por teóricos e instituciones educativas, sino que también ha sido una preocupación de organismos multilaterales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (UNESCO). Desde sus perspectivas, la situación se comprende como un problema de salud pública por las consecuencias producidas en las víctimas, como un problema de vulneración de derechos humanos que implica en su abordaje la respectiva de restitución y como un problema educativo que reclama la inserción de procesos que sustente una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad, la pluralidad y multiculturalidad.

Asimismo, en Colombia la situación se enmarca en un contexto social asimétrico, multicultural y con la presencia de un conflicto armado interno. Las instituciones que componen el aparato estatal en cumplimiento de su misión han salido al frente con sus respectivas herramientas para contribuir a la minimización de las expresiones violentas en la escuela y en la sociedad en general. El Ministerio de Educación Nacional ha creado una Ruta de Atención Integral que responsabiliza a todos los sectores estatales en la promoción de competencias ciudadanas

que posibilite una cultura de paz, en la prevención e intervención de riesgos como los sociales, culturales, familiares y en el abordaje de los asuntos convivenciales de los estudiantes.

Esta investigación que se propuso generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica, permitió comprender el problema en las instituciones educativas de Sincelejo y brindó sustentos conceptuales a los maestros para una mediación pedagógica acorde a las exigencias. Esta teoría ayudó a entender la realidad de la violencia entre estudiantes y aspectos relacionados en cuanto a la escuela misma, el rol del docente en el aula, las relaciones con los estudiantes, los contenidos y los métodos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, parafraseando a Toro (2005), en la base de toda acción pedagógica está el principio biocéntrico que vincula el aprendizaje con la construcción de conocimiento en todas las dimensiones del ser humano: física, biológica, mental, psicológica, espiritual y sociocultural.

En este sentido, en el momento I de la investigación se presenta cómo ha evolucionado la problemática en el contexto internacional, nacional y local. En esta aproximación a la realidad se muestran las aristas del problema en las instituciones educativas de la ciudad de Sincelejo, los propósitos establecidos y la justificación para llevarla a cabo. En el momento II se construye un referente teórico que ilumina y guía esta investigación. Para ello, en la selección de antecedentes se realizó búsqueda de tesis doctorales en repositorios universitarios nacionales e internacionales; se construyeron las bases teóricas sobre los constructos: teoría de formación pedagógica, educación biocéntrica y la violencia entre estudiantes; por último, se hizo la fundamentación legal basada en un cuerpo normativo integrado por la constitución política de Colombia, las leyes orgánicas y estatutarias, decretos reglamentarios y referentes curriculares.

En el momento III se diseñó el referente metodológico a partir de las bases epistemológicas, ontológicas, axiológicas y teleológicas del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Así pues, a través del método fenomenológico y la utilización de la entrevista en profundidad se captaron las vivencias de los participantes. Igualmente, se especifica el tipo y diseño de la investigación, el escenario e informantes clave, los métodos de interpretación de la información, los criterios de calidad, la confiabilidad de los instrumentos de investigación y el sustento bioético.

En el momento IV se presentan los hallazgos relacionados con la violencia entre estudiantes, los procesos establecidos en las instituciones educativas para el abordaje de este fenómeno escolar, la formación pedagógica de los docentes y la educación biocéntrica como posibilidad para afrontar los problemas disruptivos escolares. En la descripción de la violencia se presentan las representaciones sociales sobre la problemática, las formas o maneras de manifestarse la violencia, los agentes y las repercusiones en los distintos contextos de la vida de los estudiantes. En los procesos establecidos se presentan los hallazgos relacionados con las estrategias de promoción de la convivencia escolar, de prevención de riesgos y atención y seguimiento de situaciones. Igualmente, se comprenden los sustentos teóricos de la formación docente e interpretados desde la educación biocéntrica.

En el momento V se hace una construcción teórica a partir de los hallazgos encontrados y de gran significado para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas. El sustento de esta construcción teórica está estrechamente vinculado con una antropología asociada con las teorías de sistema, del pensamiento complejo, de la educación liberadora y de las inteligencias múltiples. Asimismo, desde la educación biocéntrica se propone una educación centrada en la formación del ser, haciendo una crítica al currículo disciplinario y a la ética antropológica por responder a intereses subyacentes y relegando a la vida y sus funciones originarias a un segundo plano.

Finalmente, la construcción teórica basada en la educación biocéntrica para construir un proceso formativo docente, contribuirá significativamente con la comprensión de la realidad estudiada y se abre una puerta para un abordaje relevante en la implementación de las políticas públicas sobre la construcción de la paz, la convivencia pacífica, el ejercicio de los derechos humanos y la educación integral.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En esta aproximación a la realidad se presenta la forma cómo ha evolucionado la problemática de la violencia entre estudiantes en el contexto internacional, nacional, regional y local. El fenómeno escolar estudiado se expone inicialmente desde una perspectiva universal, para luego, enfocarlo en las instituciones educativas públicas de Sincelejo, Colombia. Se muestran las distintas comprensiones del problema haciendo un recorrido desde diferentes autores y organismos, se formulan cuestionamientos que desencadenan la investigación y los propósitos a partir de la situación descrita con su respectiva justificación.

Las Instituciones Educativas se visualizan como un escenario pedagógico para fortalecer la convivencia pacífica y el fortalecimiento de las habilidades sociales que propicien un clima escolar agradable y permita a los estudiantes establecer relaciones humanas constructivas durante su trayectoria escolar. Según Paz (2007) “mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia” (p. 23). Se reconoce la fuerza que tiene la educación en formar ciudadanos competentes para la transformación de los contextos y potenciar habilidades para vivir juntos, la inclusión social, el respeto de la dignidad humana, la valoración de las diferencias y la participación ciudadana en las decisiones públicas que reclama la sociedad.

Ahora bien, esas intenciones formativas de las instituciones educativas se ven afectadas por situaciones conflictivas que ocurren en su interior entre sus miembros, de manera singular, entre estudiantes. Situación que preocupa a todos los agentes educativos. Según Trucco e Inostroza (2017) “los contextos de violencia que sufren los estudiantes en la escuela son muy preocupantes en cuanto a sus diversos efectos en el proceso de aprendizaje” (p. 49). Este fenómeno escolar altera las relaciones armónicas de las comunidades escolares y ameritan

mayor atención en los propósitos formativos de la escuela. Sus manifestaciones afectan aspectos relevantes de la misma institución como los aprendizajes y las interacciones sociales en las comunidades educativas.

Por su parte, muchos investigadores y teóricos han abordado la violencia escolar para comprender de este fenómeno social las causas, las consecuencias, el contexto cultural y social asociado y proponer estrategias, programas y diseños curriculares como respuesta pedagógica a dicha problemática. Una de las primeras publicaciones sobre esta problemática en las escuelas, la realizó Olweus (1989), quien definió el bullying afirmando que “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas o grupo de estudiantes” (p. 10). Con estas revelaciones se visibiliza la problemática escolar, la pluralidad de las manifestaciones en los distintos territorios y motivan a realizar futuras investigaciones para afrontarle sistemáticamente desde diferentes disciplinas.

De manera similar, otras investigaciones han identificado características, elementos distintivos y denominaciones para referirse al fenómeno escolar. Moliner (2007) utiliza el término acosar; entendiéndose como el hecho de perseguir a una persona sin permitirle tregua, respiro o reposo para cazarlo, ahuyentarlo o cualquier otro fin; además, implica repetidas peticiones, malos tratos, preguntas molestas, empujones a determinados sitios. Estas investigaciones evidencian la problemática en los entornos escolares en diferentes lugares de la geografía internacional y la necesidad de realizar un análisis sistemático sobre la manera como se presenta el fenómeno en determinados contextos.

Considerando las múltiples manifestaciones de este fenómeno social y las incidencias en la vida cotidiana de la escuela, la violencia escolar ha propiciado un tratamiento considerable desde el ámbito académico y desde organismos internacionales que propendan por el bienestar y la salud de los ciudadanos. La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2003) considera que la violencia escolar es un problema de salud pública global y un problema agravante de seguridad ciudadana por las consecuencias desproporcionadas sobre las víctimas; igualmente, actúa como agravante de las desigualdades y pide especial atención para personas vulnerables por su orientación sexual, por una situación de discapacidad o por pertenecer a una minoría étnica. Estas consideraciones del organismo de la salud permiten comprender que la violencia escolar

es un problema mundial y está presente en las diversas culturas y regiones; algunas de las razones que la motivan están asociadas a condiciones particulares de las personas; y por sus secuelas en la salud, reclaman la intervención de las instituciones encargadas del bienestar de las comunidades.

Además de afectar la salud, este fenómeno escolar vulnera derechos fundamentales como la educación, el bienestar y la paz. La Unesco (2019), en un estudio realizado en 144 países encontró que el 32% de los estudiantes han sido víctimas de acoso una o dos veces en el último mes, 36% se ha visto involucrado en una pelea física con sus compañeros al menos una vez y el 32,4% han sido atacados físicamente al menos una vez en los últimos 12 meses. Así mismo, ponen en alerta a la ciudadanía sobre las nuevas formas de violencia como el ciberacoso que afecta el 10% de los estudiantes. En este informe de la Unesco se ve la preocupación por el aumento progresivo de la violencia escolar y porque afecta el derecho de los niños a una educación inclusiva y equitativa de calidad mediante la promoción de ambientes seguros de aprendizajes, la consolidación de la paz y el desarrollo sostenible.

Ahora bien, desde el enfoque de Derechos humanos, el abordaje demanda una consideración sobre las poblaciones minoritarias propensas a ser víctimas de estas situaciones por razones no justificadas y demandante de protección especial por su estado de indefensión. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013) muestra especial interés por la violencia en las escuelas por la orientación sexual y pide a los países miembros protección para la comunidad LGTBI y adelantar programas de prevención y mitigación de la violencia hacia esta población. De esta manera, estas apreciaciones sobre comunidades particulares se asocian con medidas de protección y promoción del respeto a la diferencia en el ámbito escolar y fuera de él, y a tomar correctivos frente a toda clase de acoso por razones de identidad de género.

En Colombia, la violencia escolar se mira con preocupación desde el sector educativo expresada en la expedición de normas, lineamientos, orientaciones y establecimiento de rutas de atención integral que ayude a minimizar los brotes presentados en los distintos establecimientos educativos en todo el territorio nacional. El Ministerio de Educación Nacional (2013) señala que la convivencia para la comunidad educativa es “un reto relevante para la construcción de la sociedad colombiana. [...] Por lo anterior, es necesario que dentro de los

establecimientos educativos se desarrollen procesos pedagógicos que permitan fortalecer la convivencia” (p.24). Estas iniciativas tomadas por el gobierno nacional para que se promueva la convivencia pacífica dejan ver la imperiosa necesidad de establecer un abordaje de la violencia entre pares a través de herramientas educativas que contribuyan para tal fin.

Asimismo, amparados en estudios realizados por universidades, se identifica un problema mayúscula y creciente en los entornos educativos. Según el laboratorio de economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2022), los niveles de violencia en la escuela presentan números por encima de los países miembros de la OCDE. Por ejemplo, el 32% de los estudiantes manifiestan haber sufrido matoneo, el 11% indica que fueron golpeados o empujados, el 18% manifestaron haber recibido burlas y el 10% indicaron haber sido amenazados. Este progresivo aumento de casos le plantea retos al sector educativo en general y a otros sectores que componen el estado, y de manera peculiar, a las instituciones educativas quienes se ven afectadas en primera instancia por las distintas manifestaciones agresivas que perturban el clima escolar.

Por otro lado, las intervenciones del sector salud en el tratamiento de la violencia entre estudiantes permiten inferir que la problemática no solo incumbe al sector educativo a través de mediaciones pedagógicas para minimizar su impacto, sino que implica la participación de otros sectores estatales. El Ministerio de Salud y protección Social (2013), considera la violencia escolar como un problema de salud pública y una epidemia por la situación generalizada del sufrimiento de los niños. En el 2021 el sistema de salud atendió cerca de 60,020 casos de violencia escolar. Así pues, en la respuesta a la problemática para aminorar las consecuencias y establecer acciones para prevenirla, se resalta la participación de sectores estatales como Educación, salud, restitución de derechos, familias y sociedad.

Ahora bien, la violencia no sólo es un fenómeno que acontece en las instalaciones escolares, también se da en otras esferas sociales y culturales. En Colombia la violencia escolar se comprende en el contexto del conflicto armado por más de sesenta años de duración entre fuerzas armadas irregulares y las fuerzas estatales. No es menor la incidencia de esta confrontación armada en la educación; según el Observatorio de la Niñez y el Conflicto Armado de la Coalico (2021), la violencia armada ha afectado a más de dos millones de niños durante el

periodo entre 1985 y 2021. Para los años 2020 y 2021, las afectaciones aumentaron en 88%, siendo el desplazamiento forzoso, el confinamiento, la agresión sexual y el reclutamiento de menores las situaciones de mayor incremento en zonas de conflicto. Estos hechos de violencia armada están estrechamente relacionados con la educación de los niños que forzosamente desertan de las instituciones educativas privándoles de ese derecho fundamental y genera afectaciones como traumas personales y la ruptura familiar, social y cultural.

Esta confrontación interna en el país invita a pensar la educación en términos de protección para la niñez que se ve afectada directamente con el desarrollo del conflicto armado; estos hechos de la confrontación armada “generan afectaciones a los derechos de las niñas, niños y jóvenes, reclaman el fortalecimiento territorial real y efectivo de mecanismos que contribuyan sin equívoco a la prevención de las violaciones y la protección de esta población”. (Observatorio de la Niñez y Conflicto Armado de la Coalico, 2021. p. 6). La inserción de estudiantes en situación de desplazamiento puede desarrollarse, a pesar de la incertidumbre que eso acarrea, de forma menos traumática si la comunidad educativa receptora está dispuesta en condiciones sociales y culturales para tolerar la diferencia y la aceptación de personas en condición de vulnerabilidad. Así, pues, el conflicto armado podría ser un factor social de generación de violencia escolar y reclama una gestión acorde las afectaciones que se producen con la confrontación armada.

No obstante, el acontecer en la ciudad de Sincelejo no dista mucho de lo que se observa en el resto del país; Según el Municipio de Sincelejo (2024), desde el año 2019 se han reportado 169 estudiantes al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. Asimismo, las riñas entre estudiantes que se citan en lugares públicos como parques y canchas deportivas evidencian esta compleja realidad. Este problema escolar trasciende el establecimiento educativo y se expone a la observación de los vecinos y llega a la comunidad a través de los portales de noticias de las redes sociales. El escalamiento de la violencia escolar ha suscitado la intervención de la Defensoría del Pueblo (2025) con estrategias de prevención para que en las aulas de clase se respeten los derechos de los niños y se construyan escenarios formativos para la convivencia pacífica.

Las situaciones de acoso entre iguales en las instituciones educativas presentan cifras en aumento. González et al (2015), en una investigación realizada en la ciudad, encontraron que el

75% de los estudiantes manifiesta haber vivenciado casos de maltrato entre iguales; y entre las modalidades de maltrato “se conserva la tendencia percibida en estudios de otros países, que tanto los intimidadores y la víctimas utilizan el maltrato verbal como la manera más común de agresión” (p. 47). En este sentido, se evidencia un escalamiento progresivo de las expresiones de violencia escolar y dicha problemática presenta similares resultados con las tendencias mundiales. Por tanto, esta compleja realidad reclama la comprensión sistemática del fenómeno y una intervención multisectorial de las autoridades locales.

Desde la Secretaría de Educación Municipal de Sincelejo se ha conformado el Comité Municipal de Convivencia Escolar para apoyar y resolver los conflictos que por su magnitud no pueden ser resueltos en las instituciones educativas y requieren tratamiento en la instancia municipal; así lo manifestó Hoyos (2023), secretario de educación municipal:

Initiamos con una reunión del Comité de Convivencia donde se están resolviendo conflictos que se presentan en las instituciones educativas, siguiendo la ruta trazada; como apoyo a cada uno de los establecimientos educativos en la resolución de conflictos que por su gravedad no puedan ser resueltos en la escuela y llegan a esta instancia. (p.1)

Esta apuesta de la Secretaría de Educación Municipal pone de manifiesto la vinculación de otros sectores como la policía nacional para trabajar en conjunto la problemática de la violencia entre estudiantes y la seguridad en las instituciones educativas como acciones contempladas en el Plan De Desarrollo Municipal. Estas acciones institucionales evidencian la complejidad de la problemática y el tipo de intervención que se requiere para su abordaje.

Estas situaciones complejas presentadas en las escuelas que vulneran la dignidad y los derechos de los niños y jóvenes ameritan la intervención de otros sectores complementarios para restablecer los derechos de los menores. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016) afirma que el proceso de restablecimiento de derechos es “el conjunto de actuaciones administrativas y judiciales que deben desarrollarse para la restauración de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes que han sido vulnerados, amenazados o inobservados” (p. 12). Este llamado para que intervengan entidades administrativas de restitución de derechos indica que el abordaje del fenómeno sobrepasa los límites del sector educativo y va más allá de la implementación de estrategias pedagógicas por parte de los maestros.

Este abordaje intersectorial de la violencia escolar ha suscitado un reconocimiento de la problemática; los actores educativos no pueden ignorarle, ni ocultarle, sino que se le ubica dentro de las prioridades y propósitos de la escuela para jalonar procesos pedagógicos que promuevan las sanas relaciones entre estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas y procesos preventivos que actúen sobre factores de riesgo. El Ministerio de Educación Nacional (2013) afirma que “estos procesos deben tener en cuenta los intereses y motivaciones de las personas que conforman la comunidad educativa, valorar los diferentes aportes que pueden hacer y ofrecer espacios de participación donde sean escuchadas y escuchados” (p. 24). En ese sentido, la escuela atiende este llamado del Ministerio de Educación Nacional cuando se encamina a fortalecer los valores, la comunicación, la cooperación y las relaciones interpersonales dirigidas a optimizar la calidad de vida de los educandos y hacer de los espacios escolares, lugares agradables y vitales para la convivencia pacífica.

Debido a las implicaciones que tiene la violencia escolar en los procesos educativos, y de manera específica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere la intervención pedagógica de los maestros que afrontan estas situaciones in situ y se ven abocados a dar respuestas aprendidas durante el proceso de cualificación y profesionalización. Así pues, para mediar el conflicto y convertir la situación en un escenario pedagógico de relaciones respetuosas y afectuosas, el docente apela a las teorías pedagógicas que sustentan su quehacer cotidiano en la interacción con los estudiantes. Según Pasillas (2004) “las teorías pedagógicas tienen estructuralmente planteamientos explícitos o a veces subyacentes, acerca de varias problemáticas” (p. 5). Así pues, las teorías pedagógicas le plantean al docente cuestionarse sobre la manera como conducen la violencia entre pares estudiantiles, cómo optimizar las prácticas y las respuestas a esta problemática e iluminan la comprensión de todo aquello acaecido en su labor pedagógica para su respectiva transformación.

De esta manera, los fundamentos teóricos del docente le permiten comprender y transformar de forma consciente y organizada los fenómenos sociales en el campo de la educación. Según Lakatos (1978) las teorías le permiten al docente interpretar la realidad, desarrollar conceptualizaciones propias de la ciencia a partir de la experiencia y transformar las prácticas pedagógicas. Así pues, estas teorías impulsan a los docentes a repensar su actividad y

su experiencia para lograr transformaciones en sus actividades pedagógicas y en los contextos donde sucede la enseñanza y el aprendizaje. Los hechos disruptivos en las instituciones educativas de Sincelejo exigen de manera inaplazable la generación de una teoría de formación pedagógica que contribuya en un ambiente agradable y propicio para aprendizaje través de la resolución creativa de los conflictos.

Estas situaciones conflictivas presentes en las instituciones educativas demandan intervenciones que den sentido a esa experiencia y mirarse como una oportunidad para crecer en relaciones comunitarias. Según Nussbaum (1995) “este tipo de situaciones difíciles, si uno se permite verlas y experimentarlas realmente, puede favorecer el propio desarrollo personal, dado que aporta mayor conocimiento de uno mismo y del mundo” (p. 80). Esta percepción del conflicto induce a pensar en una teoría pedagógica que sea diciente y toque de manera singular la vida de los estudiantes. Si se piensa abordar la problemática en la ciudad de Sincelejo, es menester la concordancia entre la teoría pedagógica que sustentan la formación docente y las necesidades sensibles de las comunidades educativas. Esta concordancia es posible si la vida de los estudiantes genera y conduce los procesos educativos y la acción pedagógica de los maestros.

Por su parte, la generación de una teoría de formación pedagógica no sólo se ve abocada a dar respuestas a las necesidades académicas e intelectuales de las comunidades educativas; también implica vincularse con la vida de los estudiantes. Según Toro (2005), la pedagogía se concibe en forma de vivencia reconociendo la dimensión afectiva como punto de partida del aprendizaje e integrando el saber con el saber convivir. Esta concepción pedagógica conecta intrínsecamente el abordaje de las situaciones convivenciales con la vida misma de las personas. Es decir, la respuesta pedagógica a la violencia escolar no se queda exclusivamente en proporcionar conocimiento sobre el asunto, sino que implica proporcionar experiencias comunitarias saludables.

En este sentido, se podría pensar en la educación biocéntrica como base teórica de la formación pedagógica que aborde los problemas de convivencia escolar; la educación centrada en la vida se propone desarrollar pautas internas para vivir y propicia un aprendizaje de nuevas formas de convivencia que integra la formación intelectual con el desarrollo de la afectividad. En esta línea innovadora, Toro (2005) expresa que:

Ha llegado la hora de dar a la educación un abordaje orientado hacia la supervivencia y el restablecimiento de las funciones originarias de la vida. A partir del Principio Biocéntrico, la educación deberá cultivar las funciones que permiten la evolución afectiva de los seres humanos (p. 149).

El cuerpo, las emociones, el disfrute de la vida y la vivencia son pilares fundamentales de la formación humana para la convivencia escolar. Es decir, desde una perspectiva biocéntrica, los inconvenientes de violencia entre estudiantes encuentran una respuesta cimentada en la educación afectiva y en la vivencia como metodología para potenciar la autonomía en las decisiones, la identidad personal, cultural y social y la construcción de pautas para vivir juntos.

Ante esta situación de violencia entre los estudiantes en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Sincelejo, cabe preguntarse, ¿cómo generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

Interrogantes de investigación

¿Cuáles son las expresiones de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

¿Cuáles son los procesos pedagógicos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

¿Qué significado le atribuyen los docentes y directivos docentes a la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

¿Qué percepción tienen los padres de familia de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

¿Cómo generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo?

Propósitos de investigación

Propósito general

Generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.

Propósitos específicos

Develar las expresiones de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.

Interpretar los procesos pedagógicos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.

Entender el significado atribuido por los docentes y directivos docentes a la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo

Comprender la percepción de los padres de familia en cuanto a la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo

Construir lineamientos teóricos basados en la educación biocéntrica para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.

Justificación e importancia de la investigación

Las instituciones Educativas se ven abocadas responder a los menesteres y a las expectativas de la comunidad y contribuir en la formación integral de los ciudadanos para impactar en las trasformaciones sociales y culturales que ella demanda. Según Álvarez (1996), la escuela tiene la misión de formar personas que satisfagan las necesidades y ayuden en el afrontamiento de las dificultades que aquejan a la sociedad. Este estudio contribuye de manera significativa en el tratamiento de la violencia entre estudiantes como aspecto social y cultural de la ciudad de Sincelejo que implica inicialmente comprenderla en su dinámica y sus diversas manifestaciones en este momento histórico. La comprensión del fenómeno de la violencia le ayuda a las instituciones educativas desarrollar en su misión de transformar la sociedad en pro de la sana convivencia.

Las transformaciones administrativas y pedagógicas que demanda el trabajo por la convivencia pacífica, lideradas desde la escuela implican repensar en los procesos internos de las mismas instituciones educativas; pues, el crecimiento de la problemática evidencia la ineficiencia o la inadecuada respuesta de las actuales estructuras organizativas de la escuela. En este cometido, la investigación proporciona a las instituciones educativas una reflexión y un análisis de los procedimientos y protocolos establecidos para el abordaje de las agresiones entre estudiantes que sería apropiado evaluar y redireccionar para aproximarse a su problemática social con mayor eficacia y pertinencia. Las gestiones administrativas y pedagógicas de los problemas de convivencia escolar se ven abocadas a transformarse; para ello, este estudio ofrece un análisis sistemático sobre sus elementos transversales como una herramienta con muchas prestancias para rediseñar dichos procesos acorde con las necesidades del contexto.

En efecto, la investigación comprende la dinamicidad y la pluralidad de la violencia escolar mediante la interacción con los participantes del fenómeno social estudiado. La realidad construida por todos los agentes educativos de la ciudad de Sincelejo profundiza el tema de estudio desde una comprensión singular relacionada con las percepciones y subjetividades de las comunidades educativas involucradas. La comunidad científica se enriquece con la teoría que se generará para la formación pedagógica basada en educación biocéntrica como alternativa para el abordaje de la violencia entre estudiantes. En este sentido, la investigación tiene relevancia

científica por aportar teóricamente al abordaje la violencia escolar desde las voces de los participantes como directivos docentes, docentes, orientadores escolares, estudiantes y padres de familia. El conocimiento ideográfico de la realidad estudiada contribuye significativamente en la creación e innovación de estrategias pedagógicas para enfrentar los problemas subyacentes y correlacionales con la convivencia escolar y enriquecer la calidad de vida de los estudiantes y el ambiente escolar.

Asimismo, esta problemática social exige a los maestros estar inmersos en procesos de formación continua para estar acorde con el saber científico y con la contemporaneidad en materia de enseñanza y aprendizaje y en la gestión de procesos de integración social. Laudan (1986), afirma que “el objetivo de la ciencia consiste en obtener teorías con una elevada efectividad en la resolución de problemas” (p. 11). La construcción teórica sobre la violencia escolar ayuda a los docentes a entender cómo funciona este fenómeno social en las escuelas y a develar los significados que los actores le atribuyen en el escenario objeto de estudio. Igualmente, este saber científico proporciona al maestro fundamentos teóricos para comprender el ejercicio de sus funciones profesionales y las tareas misionales inherentes a su rol como educador y formador de personas. Una teoría de formación pedagógica basada en educación biocéntrica aporta conocimientos a los docentes en el proceso de autoformación y les enriquece en la comprensión de los problemas internos que vive día a día en el aula de clases en la interacción con los alumnos.

No obstante, la teoría pedagógica permite razonar y hacer más consciente las acciones del maestro a través de una revisión constante y metódica de la manera como lleva a cabo la gestión de aula y las actividades de enseñanza y aprendizaje. Según Gómez (2018) “la teoría puede jugar como una caja de herramientas que aporte a la configuración de formas de razonamiento que permitan situar los alcances del conocimiento para dar cuenta de la complejidad de la realidad histórico-social y su particularidad” (p. 11). Esta investigación aporta un trasfondo teórico basado en la educación biocéntrica para que el maestro razone sobre su quehacer cotidiano a luz de esta teoría, modifique sus prácticas pedagógicas y responda asertivamente a los problemas relacionados con la convivencia escolar.

Ahora bien, las teorías pedagógicas abordan diversos aspectos que componen su estructura y están estrechamente relacionados con la pedagogía y la didáctica. Según Pasillas (2004) “las teorías pedagógicas tienen estructuralmente planteamientos explícitos o a veces subyacentes, acerca de varias problemáticas, entre las principales están: el hombre, la sociedad, los conocimientos importantes, el desarrollo de los individuos, el aprendizaje y la enseñanza” (p. 5). En este sentido, la construcción de una teoría basada en educación biocéntrica ayuda a entender cómo la vivencia de los estudiantes se constituye como un aspecto básico de la metodología que ordena el proceso de enseñanza y aprendizaje para aminorar los niveles violencia entre pares estudiantiles.

Asimismo, el Plan de Desarrollo Municipal de Sincelejo (2021), trabaja como línea estratégica la educación de calidad y el fomento de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Desde la planeación municipal se trabaja intencionalmente para que los estudiantes permanezcan en los procesos educativos y se afronta los temas de la repitencia y la deserción escolar. Sin embargo, Rodríguez (2018) “encontró que en los colegios con altos niveles de bullying es donde observa el impacto de la violencia escolar en las tasas de deserción y repetición escolar” (p. 36). Así pues, este estudio sobre la violencia escolar en las instituciones educativas contribuye en el desarrollo de una ciudad que se propone reducir las tasas de deserción y repitencia escolar comprendiendo, desde las voces de las comunidades educativas, cómo violencia escolar afecta la calidad educativa y la permanencia de los estudiantes en la ciudad de Sincelejo. Esta investigación realiza aportes en esa materia para la ejecución del plan de desarrollo municipal.

Por último, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2017) visiona una educación basada en el enfoque de derecho, de equidad e inclusión en el marco del respeto de la diversidad y las poblaciones minoritarias y la formación integral a través de la promoción de la convivencia, la participación y la recuperación del impacto negativo del conflicto armado (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Esta investigación contribuye a ese propósito nacional en la formulación de una teoría educativa que incorpora elementos substanciales para la mejorar la convivencia pacífica y el ambiente escolar. Las transformaciones en el sistema educativo que señala el PNDE requiere la comprensión de la realidad a través de la ciencia y la participación

democrática de las comunidades educativas; y en eso, este estudio devela la realidad de la convivencia escolar desde las subjetividades de los participantes en el contexto particular de la ciudad de Sincelejo.

MOMENTO II

REFERENTES TEÓRICOS

Para comprender las teorías que orientan esta investigación se hace una búsqueda de antecedentes doctorales en los repositorios universitarios en el ámbito nacional e internacional; se fundamentan las categorías conceptuales tales como teorías de formación pedagógica, educación biocéntrica y violencia escolar; y se hace un recorrido de los fundamentos jurídicos colombianos que sustentan la ruta investigativa de esta propuesta.

Antecedentes de la investigación

Con relación al tema de estudio, en el ámbito internacional, Noguera (2024) realizó como tesis doctoral una investigación titulada: “Constructos Teóricos Para Una Pedagogía De La Convivencia Desde Las Representaciones Sociales De Los Actores Educativos”. A través de un estudio cualitativo y el método fenomenológico examinó las necesidades de los actores en materia de convivencia escolar y la manera como impacta el conflicto en la escuela, especialmente en el rendimiento académico; propone componentes teóricos procedimentales para la pedagogía de la convivencia. En este estudio cobra importancia la percepción de los actores para construir significados sobre la convivencia escolar y la reflexión sobre las representaciones descritas desde el escenario natural en interacción con los participantes.

Entre los hallazgos más significativos, los actores relacionaron la convivencia escolar con la interacción en el ámbito educativo y las relaciones interpersonales en la escuela. En la caracterización de esta se destaca la comunicación no tan asertiva entre las instancias directivas y el resto de la comunidad por rasgos de la personalidad de los involucrados. Asimismo, se reconoce la importancia y el rol de todos los actores; se plantea la necesidad de construir relaciones comunitarias basadas en el respeto, el cooperativismo y la solidaridad para propiciar la cultura colectivista. Estos hallazgos se relacionan con la presente investigación por que

abordan de manera directa los problemas de convivencia escolar y captan las representaciones sociales sobre la manera como se puede construir relaciones armoniosas basadas en valores sociales, normas, liderazgo de los directivos y comunicación asertiva.

En Venezuela, específicamente en el Instituto Pedagógico de Caracas - IPC, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- UPEL, Machado (2024) realizó una investigación como tesis doctoral titulada: “constructo teórico para la formación docente en la UPEL-IPC desde las dimensiones de emocionalidad y creatividad”. A través de una metodología cualitativa ofrece una alternativa de formación pedagógica de los maestros encaminada a dar respuesta a los desafíos que plantea la educación actualmente. Además de la formación integral, propone sustentar las prácticas docentes a través de las competencias emocionales e interpreta las percepciones de los maestros sobre la formación pedagógica y cómo debe desarrollarse desde la emocionalidad y la creatividad.

Este estudio encontró en las percepciones de los actores sobre la formación docente la necesidad de saber gestionar las emociones eficazmente para el bien propio y para el ejercicio profesional; la inteligencia emocional cobra importancia en este proceso formativo y se vincula con la asertividad, la empatía y el saber lidiar con comportamientos violentos. Asimismo, se plantea la necesidad de incorporar una unidad curricular sobre la emocionalidad para complementar el trabajo transversal que se realiza desde los distintos programas de formación. El estudio realizado en el IPC se vincula con la presente investigación en el primer constructo: “formación pedagógica”. Pues, sus hallazgos iluminan esta investigación en cuanto a la construcción de un perfil docente con capacidad para regular las emociones e inspire a los estudiantes en la proactividad, flexibilidad y en la sensibilidad marcada por la empatía en las relaciones y la imaginación en la solución de los conflictos.

En el mismo contexto internacional, Espejo (2023) en Córdoba España, desarrolló como tesis doctoral una investigación denominada: “Predictores longitudinales de violencia y síntomas somáticos en la adolescencia”. Para conocer los factores de riesgo y la protección de conducta antisocial, se realizaron tres estudios de carácter longitudinal prospectivo durante un año de seguimiento basados en una metodología cuantitativa a través de encuestas y el uso de

cuestionarios de autoinforme como el de competencias sociales y emocionales, la escala básica de empatía, la escala de emociones morales y otros.

Los resultados significativos de este estudio están relacionados en cómo las variables escuela y hogar predicen la violencia en diferentes contextos como agresión hacia maestros, estudiantes, padres y hermanos y conductas que afecta el orden público como el hacer ruido en espacio público, portar armas y lanzar piedras. Igualmente, se determinó hasta qué punto la empatía y las competencias sociales y emocionales constituyen factores protectores de la conducta violenta. Este estudio se relaciona con esta investigación por que la victimización es un factor de riesgo diferencial en la conducta violenta de los estudiantes tanto en el hogar como en la escuela y predice más fuertemente el desarrollo de conductas antisociales. Igualmente, se señala la importancia del contexto escolar en la prevención de conductas violentas; que los estudiantes se formen en resolución pacífica de conflictos como modo más beneficioso y se hagan conscientes de las consecuencias de la conducta violenta impacta en una reducción de la violencia misma tanto en el hogar como la escuela.

En Santiago de Compostela (España), Marcos (2023) realizó una investigación doctoral titulada: “victimización en jóvenes en contextos físico y virtuales. Promoción de la seguridad en el ámbito educativo”. El estudio se propuso construir un amplio conocimiento sobre los procesos de victimización que se presentan en los adolescentes; considerando la victimización como un problema social relevante y de salud pública en la sociedad por sus efectos negativos en el bienestar físico, en la salud psicoemocional, en aspectos sociales y en los procesos escolares. Igualmente, la investigación analizó el acoso escolar, el acoso sexual y otros tipos de comportamiento violento en los adolescentes a través de dos estudios empíricos. En el primero, se aplicó una encuesta no probabilística para estimar la prevalencia de la victimización por acoso escolar y los efectos adversos en las víctimas en cuanto a salud mental y rendimiento académico. En el segundo, se analiza el acoso sexual a través de un estudio de campo y aplicación de una encuesta con muestreo no probabilístico accidental para cuantificar los daños del acoso sexual en los jóvenes.

Los resultados evidenciaron efectos adversos severos en trastorno de estrés postraumático, depresión y ansiedad generalizada; efectos adversos moderados en quejas

somáticas y obsesivo - compulsivos; efectos leves en ansiedad social. Otros efectos del acoso encontrados son: problemas de atención, agresividad, control de ira, hiperactividad y conducta antisocial. No obstante, los anteriores hallazgos se vinculan con esta investigación por el abordaje sistémico de las consecuencias de la violencia escolar en los actores durante la etapa académica. Además, realiza una comprensión de la victimización y las conductas propias de la ciber violencia evidenciando variables de ajuste psicológico, social, académico y familiar. Estos aportes resignifican el conocimiento científico de la violencia escolar y contribuyen a la creación de ambientes seguros y libres de violencia a través de proceso de promoción de la convivencia escolar, prevención de riesgos e intervención en el ámbito educativo.

En ese mismo ámbito, Pina (2022), presentó su tesis doctoral en la Universidad de Murcia en España, titulada “componentes actitudinales de la violencia escolar: Identificación y evaluación de procesos psicosociales básicos implicados en la violencia en Educación Primaria y Secundaria”. Esta investigación para comprender las conductas violentas en el contexto escolar, a través de un enfoque multimétodo, realizó cinco estudios: el primero se basó en una revisión sistemática en las principales bases de datos y mediante un metaanálisis se sintetizó la relación entre actitudes hacia la violencia y violencia escolar; el segundo, a través de grupos focales; el tercero, realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala CAHV-25; el cuarto, una revisión cualitativa de la escala CAHV-25; y el quinto, se hizo un diseño cuasiexperimental aplicando un programa de convivencia escolar en varias sesiones y módulos.

Los resultados más significativos de ese estudio están relacionados con la identificación de un conjunto de actitudes asociadas con el uso de la violencia por parte de los estudiantes; para ellos, la violencia aumenta la autoestima, se hace por diversión y la consideran legítima cuando va dirigida hacia personas diferentes, cuando no tiene consecuencias, para resolver conflictos y para llamar la atención de los pares. Ese estudio realizado en Murcia se relaciona con esta investigación en que, para mejorar la convivencia escolar, es necesario evaluar las actitudes hacia la violencia y la relación con las conductas violentas en la escuela; la identificación de estas actitudes asociadas con la violencia escolar es relevante para evaluar, prevenir e intervenir situaciones conflictivas entre los menores basados en un programa de modificación de actitudes. Igualmente, se plantea la necesidad de incorporar en la enseñanza la sensibilización y la reflexión

sobre la violencia misma, las respuestas alternativas a través de la implementación de procedimientos como el dialogo social y la resolución pacífica de conflicto.

Ahora bien, en el ámbito colombiano, Díaz (2024) desarrolló una investigación como tesis doctoral titulada: “Educación para la Paz: Lineamientos pedagógicos para la resolución de conflictos en instituciones educativas de Cartagena de Indias”. A través de una metodología cualitativa y el uso de la entrevista se encontró en la convivencia escolar conflictos expresados en las agresiones y motivados por antivalores que afectan la consecución de las metas educativas y la construcción de relaciones interpersonales significativas. Igualmente, entre sus hallazgos se afirma que las medidas de confinamiento establecidas durante la pandemia del COVID-19 y su respectiva exposición a la violencia intrafamiliar produjo consecuencias que afectaron la socialización de los estudiantes en la etapa posterior.

Otros resultados de la investigación están relacionados con los motivadores de las agresiones en las escuela. Para los actores obedece al poco tiempo que los padres de familia les dedican a sus hijos y sin ese acompañamiento los niños están siendo influenciados por las redes sociales y personas ajenas a las mismas familias. Estos hallazgos se vinculan con la presente investigación en cuanto se indaga y se proponen los generadores de las violencia entre estudiantes y sus respectivas manifestaciones en la convivencia escolar. Igualmente, estructuró lineamientos teóricos para el manejo de los conflictos y el rol de la mediación pedagógica en situaciones disruptivas de la convivencia entre estudiantes.

También en Colombia, Naranjo (2023) desarrolló como tesis doctoral una investigación en la ciudad de Pereira, titulada: Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de Aprendizaje. A través de una metodología basada en un enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico se comprendió en la dinámica del conflicto socioemocional las emociones encarnadas y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Se evidenciaron emociones positivas que le permiten al estudiante sentirse en la escuela de manera agradable y negativas que amenazan su escolaridad y su aprendizaje.

Dentro de sus resultados más significativos, se identificaron situaciones originadas por la institución educativa que estimulan emociones negativas expresadas en los gritos, regaños, y broncas por parte de los docentes; los relatos de los estudiantes evidencian situaciones

estresantes que afectan su aprendizaje y el clima escolar; es decir, desde la escuela se gestan conflictos socioemocionales que afectan el proceso de aprendizaje y las relaciones interpersonales de los niños. Los hallazgos del estudio se vinculan con esta investigación por que explicita como factor de riesgo institucional las emociones que se gestan en los centros educativos y que repercuten en el clima escolar, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. Igualmente, se presenta la necesidad de trabajar desde las aulas de clases la inteligencia emocional para que los niños tengan un manejo adecuado de las emociones y se pueden generar espacios que conduzca a la armonía y la cohesión en las relaciones de los estudiantes.

En el mismo contexto nacional, Duarte (2023) realizó en Norte de Santander una investigación presentada como tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, titulada: “Fundamentos teóricos de la violencia escolar en educación básica primaria. Una mirada necesaria hacia la mediación pedagógica del docente”. Para generar fundamentos teóricos acerca de la violencia se utilizó una metodología guiada por el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico que logró una comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde la perspectiva de los participantes; el proceso investigativo parte de la realidad, se hace un análisis descriptivo basado en la experiencia y se construyen los fundamentos teóricos sobre la violencia escolar.

Su resultados más significativos están relacionados con las categorías y subcategorías que emergieron de la información generada en el campo de la investigación; en la categoría violencia escolar surgieron subcategorías como las percepciones sobre la violencia escolar, violencia endógena, violencia exógena; en la categoría mediación pedagógica surgieron las subcategorías la labor pedagógica desde la enseñanza y el programa educativo desde el currículo; en la categoría emergente saber de paz surgieron las subcategorías motivación, significatividad y cultura de paz.

Además de servir de referente en lo metodológico por su paradigma interpretativo, su enfoque cualitativo y su método fenomenológico, se relaciona con esta investigación por la construcción de una teoría que explique de forma sistemática el fenómeno de la violencia escolar construida a partir de los hallazgos de la información generada de los informantes clave y haga

visible esta problemática. También hace hincapié en la necesidad de una mediación pedagógica para afrontar la violencia escolar basada en el diálogo formativo, la competencia en valores, el manejo eficiente de las emociones y la sana convivencia.; igualmente, se resalta en la mediación pedagógica la importancia de la construcción de una cultura de paz, el establecimiento de una base axiológica y un saber de paz que le exige a los estudiantes la adquisición de habilidades para comprender y resolver conflictos de manera constructiva.

De igual forma en Colombia, Arciniegas (2022) como tesis doctoral presenta su investigación titulada: “Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria”. El trabajo vincula la educación emocional con los procesos educativos a través de un estudio fenomenológico que explica los fenómenos sociales a partir del análisis de la información generada desde las voces de los participantes. Así pues, buscó una respuesta al “cómo se manifiesta en la convivencia escolar el estado de las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales de los estudiantes”.

Dado que este estudio se enfoca en las emociones como factor influyente en los procesos educativos en la escuela, el trabajo realiza aportes teóricos para generar transformaciones en la convivencia escolar y en el desarrollo de competencias ciudadanas; igualmente, se conceptúa cómo las emociones afectan las dinámicas escolares y la interacción social de los estudiantes; entre las emociones que más afectan las relaciones convivenciales está la tristeza, la frustración, el enojo, la ansiedad y la depresión. Así, pues, estas consideraciones significativas sobre el rol de las emociones en la prevención de la violencia escolar, se hace necesario conocerlas, regularlas y gestionarlas a través de la búsqueda de estrategias empíricas aplicables en el aula de clases.

También por el lado nacional, exactamente en la ciudad de Cartagena, Suárez (2022) como tesis doctoral realizó una investigación titulada “Modelo teórico – práctico sobre la cultura de paz en contextos pedagógicos colombianos”. Este estudio señala cómo los contextos pedagógicos se ven afectados por los índices de violencia y la presencia de grupos armados al margen de la ley en la región y cómo se han establecido lineamientos para fomentar la cultura de la paz. Igualmente, intentó llegar a las esencias del problema desde la perspectiva de quienes lo viven a través de un diseño dialógico permanente, iluminado por el paradigma interpretativo, usando el método de la teoría fundamentada y aplicando la entrevista en profundidad; se

propuso “generar un modelo teórico-práctico que definan las líneas de acción en materia de construcción de la cultura de paz desde los contextos pedagógicos”. Este modelo teórico práctico se hizo desde el contexto histórico, social y cultural considerando la experiencia de los participantes, la autorreflexión del investigador y los significados que los participantes le atribuyen a la cultura de la paz.

Dentro de sus resultados más significativos, se resalta la necesidad de abordar la cultura de la paz desde un enfoque integral que trascienda la atención y la sanción. Es decir, reclama la necesidad de sustituir prácticas punitivas por enfoques restaurativos. Igualmente, Los participantes de la investigación le atribuyen a la cultura de paz significados como la promoción de la convivencia, el respeto, la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos y la participación; esto implica llevar a cabo un proceso constante de aprendizaje y una reflexión sobre los entornos seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos. Otros pilares de la cultura de la paz encontrados son la concepción integral de la escuela como un territorio de paz, la escucha activa, la comunicación efectiva, reconocimiento del conflicto y la promoción de la convivencia pacífica.

En ese sentido, la exploración sobre la inclusión de una cultura de paz y su impacto en el ámbito educativo se vincula con esta investigación por sus aportes en la comprensión del fenómeno de la violencia en las escuelas y la influencia de los aspectos históricos, sociales y culturales en este fenómeno. Las categorías emergentes de ese trabajo ayudan a dimensionar las complejidades intervinientes y su posible abordaje desde la intersectorialidad y la política pública en la consolidación de la paz desde las instituciones educativas. Desde la perspectiva de los participantes emergió la categoría del deber ser y unos lineamientos teóricos – prácticos sobre la cultura de la paz en contextos pedagógicos colombianos. Igualmente, la realidad de la violencia escolar en la ciudad de Cartagena fue observada desde un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo para comprender el contexto desde la experiencia de los participantes.

Finalmente, con los anteriores estudios se establece una relación con los hallazgos encontrados por la asociación que hacen entre la violencia escolar y otras categorías como las actitudes personales, el desarrollo de competencias, el hogar, la escuela y situaciones originarias

de violencia. Igualmente, se establece un vínculo con un antecedente en lo metodológico por el uso de fenomenología para abordar la violencia en las instalaciones educativas.

Bases teóricas

Teoría de formación Pedagógica

El término teoría tiene un espectro amplio de significados. Desde el campo de las ciencias sociales, la teoría está relacionada con sistemas que ayudan a comprender la realidad estudiada; según Brailovsk (2017) las propuestas teóricas:

consisten básicamente en sistemas de palabras, edificados para entender la realidad: nombres que se dan a las cosas, donde las cosas son hechos tan dispersos y heterogéneos como fenómenos del orden de la acción, el discurso, la representación, el afecto o la disposición de los objetos y los cuerpos en el tiempo y el espacio (p. 2).

Para esta investigación, teorizar significa encontrar el sistema de palabras o el discurso para comprender la realidad de la violencia escolar con los elementos y partes que la componen. Desde esta concepción teórica se hace un acercamiento al fenómeno estudiado en la ciudad de Sincelejo para aprehender y relacionar la forma, las partes y las propiedades de dicho problema y asociarlo con discursos o representaciones existentes.

En este sentido, la teoría está relacionada con aquello que ayuda captar o interpretar la realidad estudiada. Según Sierra (1984) es “toda concepción racional que intenta dar un visón o explicación sobre cualquier asunto o realidad” (p. 138) y según Popper (1985) las teorías “son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos mundo para relacionarlo, explicarlo y dominarlo. Y trataremos de que la malla sea cada vez más fina” (p. 57). En este sentido, generar una teoría en esta investigación está encaminada a elaborar una concepción racional que propicie una comprensión sobre la formación pedagógica que ayude a afrontar la violencia en las instituciones educativas. Pues, en el proceso de construcción de la teoría se pueda comprender con conceptos o ideas las relaciones y las estructuras que emerjan de la violencia escolar.

No obstante, en esta investigación por la naturaleza del problema investigado, la teoría está relacionada con las ciencias sociales. Parafraseando a Bisquerra (1989), las teorías sociales

son ciencias interpretativas y hermenéuticas; la teoría permite organizar el conocimiento, clasificar los acontecimientos, formular construcciones lógicas (leyes, axiomas, hipótesis), ordenar los datos y guiar una investigación. Desde este punto de vista social, para la construcción teórica, se aborda el problema de la violencia entre estudiantes en la ciudad de Sincelejo, se organiza el conocimiento y la información generada y construir un discurso lógico que permita interpretar y comprender esta problemática.

Ahora bien, la construcción teórica está orientada hacia la formación. Este término es polisémico, se aplica a muchas situaciones y su significado está relacionado con el contexto y con el cultivo que hace la persona consigo mismo. Según Ferry (1991) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrece o que uno mismo se procura” (p. 43). Esta concepción de formación expresa que se trata de un proceso intencionado con participación del sujeto y la interacción con medios. Trabajarse así mismo significa desarrollar una forma para actuar y prepararse para realizar una cosa o actividad; igualmente se extiende a otras dimensiones del ser humano como lo social, lo afectivo o la maduración interna de la persona, etc. En otras palabras, la formación potencializa el desenvolvimiento de la persona a desempeñarse mejor en sus múltiples facetas de su vida.

En este sentido, la formación está estrechamente relacionada con los elementos que le permite al hombre creer y evolucionar como ser humano. Para Honoré (1980) “la actividad formativa está fundada en la experiencia relacional; vivida en un entorno histórico, físico y social” (p. 139) y deviene de un proceso reflexivo que expresa lo que acontece en la conciencia y se hace efectivo a través de una participación durante el proceso de quien se forma. De esta manera, se puede argumentar que la formación está vinculada con la reflexión, la participación y con un proceso de cambio y transformación que implica una experiencia relacional entre sujetos y del sujeto con el entorno

Por su parte, la formación pedagógica comprende el desarrollo de un saber pedagógico y competencias personales, profesionales y laborales. Según Moscoso y Hernández (2015) está referida al desarrollo de competencias y al cultivo de virtudes para ejercer la pedagogía a través de la interacción con los elementos que conforman la enseñanza y el aprendizaje como la

planificación, el establecimiento de metas, los contenidos, las formas, los métodos, las tareas, la evaluación y la comunicación. Según esta comprensión, la formación pedagógica no se circunscribe exclusivamente a las tareas prácticas del maestro como la planificación de la enseñanza y sus métodos, sino que abarca aspectos del ser del maestro como lo intrapersonal, lo interpersonal, lo afectivo y los valores.

A modo de cierre, la teoría de formación pedagógica se refiere a una concepción racional que ayude comprender el proceso de crecimiento y cultivo del docente en lo pedagógico y en lo personal. Es decir, se trata de la construcción de fundamentos teóricos que impulsen al maestro a configurar su quehacer pedagógico y su desarrollo personal para interpretar, interactuar y transformar el contexto u ofrecer soluciones al problema de la violencia escolar en la ciudad de Sincelejo.

Educación biocéntrica

El segundo constructo es la educación biocéntrica. Se presenta como alternativa a la educación patriarcal, que antepuso el desarrollo de las destrezas sobre el ser mismo de las personas. Para Naranjo (2009) esa educación enfatizó “un saber hacer, en detrimento del ser, de sus emociones, sus deseos, sus necesidades” (p. 59). De esta manera, se establece un contraste entre la educación patriarcal y la educación biocéntrica. Se podría decir, que la primera resalta todo lo relacionado con el saber hacer como el conocimiento, el dominio y la competencia y relega a un segundo plano, la integralidad y otras dimensiones del ser humano como lo socioemocional y las necesidades. Mientras que la segunda, se propone a establecer un vínculo afectivo en las relaciones y a reconstruir una estructura armoniosa entre las necesidades biológicas de las personas y los estamentos sociales construidas por ellos.

La educación biocéntrica subraya lo vital y la expresión del ser en los procesos educativos. Según Toro (2005) “si somos capaces de permitir la expresión plena del ser, el núcleo de la vida permanecerá inalterable y los acuerdos que podamos establecer para vivir juntos, serán inevitable consecuencia de dicha rehabilitación existencial” (p. 56). Con esta nueva propuesta educativa se pone la vida misma en el centro de la formación de los seres humanos. Desde la escuela se le da valor a la vida misma y su sentido no está supeditado a la utilidad que pueda

ofrecer. Así pues, la educación demanda un cuidado a la forma y a los escenarios donde se desarrolla la vida.

Ahora bien, la educación biocéntrica tiene su fundamento epistemológico en el principio biocéntrico. Este principio conduce toda la actividad pedagógica del maestro y se vincula con otras actividades de los seres humanos para su supervivencia. Según Toro (2005),

ha llegado la hora de dar a la educación un abordaje orientado hacia la supervivencia y el restablecimiento de las funciones originarias de la vida. A partir del Principio Biocéntrico, la educación deberá cultivar las funciones que permiten la evolución afectiva de los seres humanos (p. 149).

Que la vida pase al centro de la educación, significa conectarla con la manera de aprender, de creer y desarrollarse para formar un ser donde aflore las funciones vitales como lo relacional, afectivo, perceptivo y ético. Según Toro (2005) “el Principio biocéntrico sitúa el respeto por la vida como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos; restablece la noción de la sacralidad de la vida” (p. 75). Desde esta perspectiva, se reformula aspectos fundamentales de la educación para que centre su atención en un aprendizaje para el vivir, el convivir y potencialice dimensiones del ser humano como lo emotivo. Así pues, se promueve la cultura de la vida y el disfrute saludable, se orienta a la expresión y entra en consonancia con las necesidades biológicas de los individuos.

De lo anterior, se puede decir que la educación biocéntrica recupera el rol que merece la dimensión afectiva en las construcciones sociales y de manera particular, en el proceso educativo. Según Toro (2012) otros modelos educativos han apuntado con más fuerza sobre el razonamiento, la memoria y habilidades para el análisis, la clasificación y la síntesis. En cambio, la educación biocéntrica, bajo un enfoque holístico, pretende una transformación del psiquismo para darle relevancia y primacía a la inteligencia afectiva como fuente común de otras inteligencias como la motora, la espacial, la social, etc. Este enfoque epistemológico de la educación reconoce las dimensiones del ser humano, de manera particular la afectiva; pone a la educación, más humana y cercana al corazón, busca el desarrollo completo del ser en todas sus dimensiones: corporales, intelectuales, emocionales, etc.

Con esta perspectiva educativa se propone impulsar un proceso de formación pedagógica que incida positivamente en la solución de los problemas de convivencia en la escuela. La

educación biocéntrica, como se observó anteriormente, responde a las múltiples necesidades de la vida; por centrarse en la formación del ser y en el desarrollando progresivo de las dimensiones humanas, entre ellas el aprender a convivir, se vincula con la necesidad de abordar problemas de convivencia escolar. Igualmente, pasa al frente la construcción de una cultura centrada en la vida en los entornos educativos expresada en la asunción de un marco ético en las relaciones personales.

Violencia entre estudiantes

Para abordar el constructo de la violencia entre estudiantes es menester comprender otros conceptos relacionados y diferenciarlo de otros términos similares como acoso escolar y bullying. Para ello, se inicia con la definición de violencia. Si bien es un término amplio y complejo, se puede decir, que la violencia evoca el uso de la fuerza y la privación de derecho de las personas. Según Galtung (1998) la violencia consiste en “el uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o un grupo algo que no quiere consentir libremente” (p. 22). En este sentido, se relaciona con la consecución de un propósito a través de medios no consentidos e implica la vulneración del derecho a la libertad de otra persona o grupos.

No obstante, se encuentra una connotación de violencia que señala las consecuencias en las personas en la comunidad del uso de la fuerza. Para Del Barrio et al (2003) se refiere a “todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza” (p. 15). De esta manera, se puede comprender la relación que tiene este fenómeno con la violación de los derechos y las consecuencias destructivas por el uso de la fuerza empleada en las relaciones dentro de una sociedad o en la naturaleza. La violencia irrumpe forzosamente en las relaciones comunitarias causando detrimento en la armonía y destrucción de objetos y cosas.

Ahora bien, la violencia se presenta de variadas formas en distintos contextos sociales y la escuela no está exenta de este fenómeno. Según Martínez-Otero (2005) la violencia escolar hace referencia a una “amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño y que alteran en mayor o menor cuantía el ámbito institucional” (p. 35). Esta comprensión no especifica el tipo de acciones que integran la violencia en el ámbito escolar, pero resalta las disociaciones

causadas en todo aquello que le constituyen. Podría pensarse en las alteraciones que se producen en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, en los propósitos formativos de la escuela y los recursos institucionales. Se puede considerar que la violencia escolar tiene una connotación amplia para referirse a todo tipo de alteraciones que ocurren en la escuela o quienes la integran.

En cambio, el bullying tiene un sentido más estricto; incluso, podría decirse que es una forma de violencia escolar por los detalles que le definen. Según Olweus (2004) el bullying sucede cuando “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25). De esta apreciación se puede argumentar que el bullying se caracteriza por ser acciones intencionadas, sistemáticas, repetitivas y prolongadas en el tiempo con el fin de causar daño a un estudiante o grupos de estudiantes. Si las agresiones no son intencionadas, ni sistemáticas, son violencia escolar pero no constituyen bullying. Es decir, la violencia escolar y el bullying no pueden usarse como sinónimos, aunque ambas situaciones no son deseables en los entornos educativos.

En ese mismo sentido, señalando la dimensión individual y social de la violencia, el Congreso de Colombia (2013) en el ámbito de la ley de convivencia escolar, entiende el bullying o acoso escolar como una:

Conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (art. 2)

De la anterior comprensión, se puede resaltar la intencionalidad y la sistematicidad de las acciones para ser considerado bullying; estas características excluyen otras acciones violentas que ocurren de manera ocasional y sin premeditación en los entornos educativos.

Igualmente, la cita del Congreso de Colombia designa una relación desigual entre las partes con el ánimo de producir la destrucción del adversario y se presenta un abanico amplio de formas de ejecutarse como las de tipo verbal, física, social. Esta lista de acciones evidencia que

el bullying puede ejecutarse de diferentes maneras. Sobre las formas de violencia escolar, Chaux (2003) afirma:

Académicamente la agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona. Esta agresión puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerles daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas. (p. 49)

En este sentido, estas formas de violencia sugieren una clasificación que se centra en los daños y afectaciones de la violencia a la integridad física, psicológica y social. También se puede pensar en una clasificación que se base en la forma como participan los actores. Según Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), existen agresiones directas e indirectas. Las primeras se refieren a las acciones ejecutadas por el agresor y las segundas cuando éste, buscando el anonimato e impunidad, influyen en tercero para que se cause daños. Estas maneras de violencia en la escuela reafirman la violación de los distintos derechos de las víctimas y por tanto, no tienen cabida, ni justificación alguna en los procesos educativos.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el uso de las redes sociales, chats y correo electrónico se pueden identificar otras formas de acoso escolar. Esta clasificación estaría supeditada al uso de los medios y surgen otros conceptos para denominar la violencia entre pares estudiantiles. El congreso de Colombia (2013) reconoce el cyberbullying o ciberacoso escolar y lo define como “forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado” (Art. 2). A través de estos medios tecnológicos y el uso de mensaje, imágenes y contenidos se agrede a los estudiantes con la intención de herir, intimidar, acusar, insultar, entre otros.

Ahora bien, en estas expresiones de violencia escolar se hace alusión a la participación de varios actores. Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, (2011) detallan los aspectos de los sujetos intervinientes en la violencia escolar de acuerdo con su rol en las situaciones. Los agresores causan daños, tienen tendencia a ser sujetos violentos y duros con todas las personas cercanas en sus relaciones; las víctimas pueden asumir un rol activo o un rol pasivo en las distintas situaciones presentadas en los entornos educativos. Los activos suelen ser provocadores y los

pasivos sumisos; y por último, los testigos, no se inmiscuyen en los episodios de agresividad, pero están observando tales agresiones con intención o sin ella. Existen observadores activos y pasivos. Los primeros pueden ser cómplices y muestran apoyo al agresor; los segundos conocen las agresiones, pero guardan silencio y distancia de la situación y los terceros tienen pleno conocimiento de la situación, pero simulan no enterarse y se mantienen al margen de ella.

Esta caracterización no tiene límites estrictos y exclusivos, dada la complejidad de las situaciones disruptivas y la multiplicidad de desencuentros entre las personas. Un actor puede asumir uno, dos o tres roles en una situación determinada de violencia o en otro episodio paralelo puede cambiar de rol. Así mismo, en función de desarrollar un tratamiento preventivo a todos los actores se les puede considerar víctimas. A pesar de lo complejo que resulta trazar delimitaciones conceptuales sobre los roles.

Igualmente, con fines preventivos es menester preguntarse por las causas que originan este fenómeno. La respuesta oportuna y eficaz a la problemática pasa por identificación de los motivos que la generan y las justificaciones que las sustentan. Según Yunes y Zubarew (1993) las causas son:

características individuales, experiencias familiares, relaciones de pares, acceso a armas, consumo de alcohol y otras drogas, exposición a violencia en los medios de comunicación y otros factores políticos, culturales y sociales se interrelacionan y juegan un papel fundamental en la ocurrencia de la violencia en jóvenes. (p. 104).

En este sentido, las causas de la violencia escolar pueden agruparse de acuerdo con características comunes. Existen características personales, modelos y dinámicas familiares, factores sociales e influencias culturales aprendidas que potencializan la violencia entre los actores escolares. Ahora bien, si se le reconoce la influencia para la generación de violencia, también se le debe dar valor para modificar esas conductas. Se reconoce que todos estos contextos influyen, pero no determinan el comportamiento violento de los estudiantes.

Finalmente, La violencia escolar comprende las manifestaciones agresivas entre los sujetos de la comunidad educativa como docentes, directivos docentes, padres de familia, administrativos, y estudiantes. Esta investigación se centra en las manifestaciones violentas entre estudiantes y toma el concepto de violencia escolar que abarca el acoso escolar y otras

expresiones violentas que lesionan derechos fundamentales de los educandos. Ahora bien, desde las instituciones educativas se configuran en la planeación una escala de valores que posteriormente influyen en la promoción de la convivencia escolar y en la prevención de situaciones que van en detrimento del goce de los derechos humanos de los estudiantes.

Marco legal

En un estado social de derecho, las instituciones públicas construyen su identidad para proteger a los ciudadanos y sus derechos prescritos en la carta magna. La constitución política de Colombia (1991) señala que la razón de las autoridades es “proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares” (Art. 2). Igualmente, la carta magna señala que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Art. 22). En efecto, las instituciones educativas se ven abocada, en el marco del estado social de derecho, a garantizar a todos las personas pertenecientes a la comunidad educativa el goce de estos derechos y desde su misión trabajar en la convivencia escolar las relaciones pacíficas y las libertades humanas.

En concordancia a lo establecido en la Constitución Política, la educación en Colombia, sustentada en la concepción de la formación integral, se comprende como un proceso formativo que posibilita las garantías individuales y la integridad natural de las personas. Según la ley 115 de 1994 o ley general de la educación, todos los niveles educativos tienen como objetivo “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Art. 14). De esta manera, la enseñanza en la escuela no sólo se limita a la aprehensión de los saberes específicos de cada área académica como las matemáticas, el lenguaje o las artes, sino que también se extiende al fortalecimiento de habilidades inherentes para la convivencia, la paz, la participación y los valores sociales.

Si bien, las instituciones educativas juegan un rol formativo y pedagógico en la protección integral de estos derechos, la sociedad y la familia asumen responsabilidades para el desarrollo pleno de los niños y los jóvenes y puedan vivir en un ambiente agradable y de paz. La ley 1098 de

2006 o código de infancia y adolescencia, entiende por protección integral “el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior” (Art. 7). En efecto, la violencia escolar se torna una amenaza para el crecimiento social de los estudiantes y perturba el ambiente escolar agradable y armónico. El reconocimiento de los menores como sujetos de derechos reclama la promoción de la convivencia pacífica, la erradicación de prácticas pedagógicas discriminatorias y excluyentes y el menoscabo de la dignidad humana como las acciones de maltrato a la integridad física, psicológica o moral.

Ahora bien, estas situaciones presentes en la escuela que vulneran los derechos de los menores reclaman una respuesta estatal organizada, clara, metódica e intersectorial. Por ello, la ley 1620 de 2013 o ley de convivencia escolar crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar con el objetivo formar ciudadanos activos para la construcción de una sociedad participativa, pluralista e intercultural, y para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Arts. 1 y 4). En otras palabras, se conmina salir al frente de forma integral y articulada con otros sectores estatales ante las situaciones que afectan la convivencia escolar y la vulneración de los derechos. Este abordaje de la problemática escolar no sólo involucra acciones de prevención, intervención de factores de riesgo y la atención de casos, sino que implica la promoción de competencias ciudadanas

En ese sentido, las instituciones educativas preparan a sus estudiantes para una vida en comunidad y construir una cultura de paz a través de sus programas educativos. La ley 1732 de 2014 crea la Catedra de Paz con el objetivo de “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Art. 1). Es decir, la paz se convierte en objeto de estudio en los programas formativos y se presenta como un imperativo pedagógico que incluye la reflexión y el aprendizaje de los elementos que constituyen su construcción como la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y pluralidad y la promoción para el ejercicio de los derechos humanos.

No obstante, en cuanto a la violencia en las instituciones educativas se ha desarrollado un marco jurisprudencial que tutelan los derechos de los niños, la protección de su integridad y el debido proceso en las situaciones en las que se han visto vulnerados en el entorno escolar. La sentencia T – 917 de 2016 protege el derecho a la dignidad humana, la autonomía y a la intimidad de un menor, quien fue agredido, perseguido, desvestido y filmado en grupo por varios menores en el contexto escolar. Por lo anterior, en caso de violencia escolar, las instituciones educativas están llamadas a proteger y garantizar en los estudiantes su intangibilidad mental, moral y espiritual, establecer las medidas correctivas, mediar pedagógicamente para que los niños mantengan los vínculos con las personas pertenecientes a la comunidad educativa y garantizar los derechos y el debido proceso de los menores que actúen en situaciones conflictivas.

Los estándares Básicos de competencias ciudadanas tienen el propósito de promover los principios básicos de la vida armónica en sociedad, los deberes y derechos de los ciudadanos, la construcción de la paz, el fomento de la participación democrática y la valorización de la pluralidad (Ministerio de educación Nacional, 2003). De modo que, estos estándares son una propuesta de formación en competencias ciudadanas que contribuye en el abordaje de la convivencia escolar a través del fortalecimiento de algunos valores como el respeto a la diversidad y pluralidad, la participación en los escenarios democráticos y la estimación de las diferencias humanas.

MOMENTO III

REFERENTE METODOLÓGICO

El Paradigma de Investigación

Este trabajo investigativo se guio por el paradigma interpretativo; el trasfondo epistemológico y ontológico son el subjetivismo y construccionismo respectivamente. El conocimiento, la realidad, los valores de los participantes, la finalidad del estudio y el procedimiento para abordar el problema planteado se comprenden desde una alternativa paradigmática distinta a la positivista. Martínez (2013) señala la dificultad para comprender la realidad social en lógicas cuantitativas y dirigir la comprensión del mundo desde las subjetividades. La violencia escolar plantea el abordaje metodológico singular que requieren los fenómenos sociales para ser comprendido como tal en todas sus manifestaciones.

Asimismo, la violencia entre estudiantes en Sincelejo es un hecho comunitario que se torna complejo para el investigador. Refiriéndose a la realidad social, Mella (1998) afirma que significa “ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas” (p. 8). En este sentido, el fenómeno estudiado está influenciado por la subjetividad de los participantes, y por esta razón, es susceptible de considerarse dinámico, plural y diverso. Un acercamiento a la violencia entre pares escolares desde el paradigma interpretativo, implica comprenderla no como una realidad objetiva, sino construirla desde la subjetividad de los participantes.

Así pues, desde este paradigma, se concibe el conocimiento y la verdad como una construcción constante realizada por el sujeto para dar sentido a sus vivencias. Schwandt (2000) afirma que el conocimiento no es un descubrimiento de los sujetos, sino más bien, una construcción de ellos. Es decir, el hombre elabora conceptos, modelos y esquemas para darle sentido a su experiencia y éstas se modifican a partir de nuevas experiencias. En esta

investigación se construye el conocimiento de forma holística sobre la violencia escolar a partir de la interacción de los sujetos participantes y la interpretación que ellos hacen de sí mismo y de sus vivencias. Pues, se trata de un conocimiento ideográfico sobre la realidad de las comunidades educativas en el municipio de Sincelejo.

De esta manera, el investigador puso un agregado subjetivo en la construcción del conocimiento y se hizo un instrumento de la misma investigación. Barbera e Inciarte (2012) afirman que “la investigación fenomenológica le asigna un papel principal a la experiencia subjetiva, ya que constituye la fuente y base para alcanzar el conocimiento de la cosa” (p. 201). La base epistemológica de esta investigación es el subjetivismo; el sujeto no puede desvincularse, ni puede desprenderse de sus propias facultades cognoscitivas e incorpora sus propios valores en la comprensión de la violencia entre estudiantes; el sujeto llega al conocimiento de la realidad con sus particularidades sociales, psicológicas, físicas, creencias, valores, etc. Es decir, el investigador no puede desprenderse de la subjetividad en la tarea de conocer la realidad u objeto de estudio planteados en esta construcción investigativa.

El conocimiento de la violencia escolar se genera a través de la interacción con los participantes en el trabajo de campo. El conocimiento es producto de la relación dialógica del objeto-sujeto (realidad-investigador); este saber no se puede considerar absoluto y se comprende de forma particular sin buscar como principio fundamental las generalizaciones como ocurre en la epistemología positivista. Para Martínez (2004) conocer implica “valorar en gran medida las vivencias que el ser humano ha tenido como producto de la forma como percibe y vive esa realidad, tomando también en cuenta sus ideas, sentimientos y motivaciones” (p. 8). El conocimiento se construye y se genera progresivamente con las voces de los participantes en el trabajo de campo durante la investigación. El investigador no tuvo una teoría preestablecida sobre la violencia escolar con el propósito de someterla a una comprobación, sino que ésta se desarrolló y se reformuló constantemente durante la interacción del investigador con los participantes de la realidad estudiada en Sincelejo.

Desde una dimensión ontológica, la violencia entre estudiantes se concibe como una realidad dinámica. La subjetividad de los participantes o de los actores seleccionados para este estudio influyen en su configuración. Para Schkolnik (1983) “lo que llamamos mundo es un

conjunto de cosas cuya configuración refleja la configuración de nuestros intereses” (p. 4). Las situaciones de agresiones en las escuelas no se conciben una realidad objetiva, sino que los informantes clave construyen una realidad diversa. En este sentido, el conocimiento de la violencia escolar varía de acuerdo con la posición de los docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes.

En efecto, el carácter intersubjetivo en la producción de conocimiento sobre la violencia entre estudiante en la ciudad de Sincelejo reclamó comprender el objeto de estudio desde la base axiológica de los participantes e informantes clave. Nosek et al (2002) señalan que es menester guardar un comportamiento ético para que los resultados de la investigación estén libres de sesgos y subjetividades del investigador. Así pues, adentrarse en la vida cotidiana de los involucrados permitió conocer los valores e intersubjetividades que tejen el fenómeno estudiado. Esta experiencia de inmersión del investigador en las escuelas de Sincelejo demandó un esquema de valores para garantizar un estudio centrado en la verdad, la honestidad y la responsabilidad. Este marco ético estuvo encaminado al uso del método científico para respetar la veracidad de la información generada con los participantes en las instituciones educativas, evitar una inclinación o sesgo en la interpretación de esta y a proteger la privacidad e identidad de los informantes clave.

De igual forma, la presente investigación tiene una intencionalidad que se relaciona con conocer el fin último de la realidad estudiada. Para Covarrubias (1998) toda investigación implica una intencionalidad y se aclara desde el momento de su diseño. Por su enfoque cualitativo se buscó la interpretación y la comprensión de la violencia entre estudiantes desde las creencias, valores y reflexiones de la comunidad educativa: directivos docentes, docentes de aula, docentes orientadores, estudiantes y padres de familia. No se pretendió explicar el fenómeno de la violencia entre estudiantes desde una posición externa para formular leyes o experimentar en la institución educativa algunas existentes, sino que se trata de comprender e interpretar desde su interior y desde el significado de los participantes el fenómeno social investigado. Esta dimensión teleológica conduce a pensar en la utilidad del conocimiento construido a partir de la inmersión en el campo de investigación y el análisis de la información generada a través de la técnica de investigación aplicada.

Enfoque metodológico de la investigación

Luego de señalar las bases epistémicas que orientan esta investigación, los procedimientos se organizan bajo el enfoque cualitativo. La violencia entre estudiante se abordó a través de un diseño abierto y flexible para tener una comprensión ideográfica de este fenómeno en la ciudad de Sincelejo. El enfoque cualitativo según Barrantes (2014) “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82). Así pues, en esta investigación se desarrolló el conocimiento de los procesos subjetivos que se asocian a la violencia entre estudiantes y el descubrimiento de los significados que los participantes les atribuyen a sus actos. Por ello, la información generada se sometió a un análisis para descubrir esas representaciones de los participantes que constituyen la realidad de las instituciones estudiadas.

En este sentido, la interpretación de información dista del análisis de datos estadísticos y proporciona al método cualidades humanísticas. Taylor y Bogdan (1989) afirman que el método tiene influencias en la manera como se percibe a las personas estudiadas. Si se hace una reducción de la persona, especialmente su lenguaje y sus actos, a cuantificaciones estadísticas no se aprecia su dimensión humana como su historia personal, su interioridad, sus valores, su moralidad, etc. La información se generó a través de una estrategia inductiva y emergente con la inmersión del investigador en las instituciones educativas estudiadas y se interpretó la realidad a partir de los significados atribuidos a la violencia entre estudiantes por los participantes desde sus *modus vivendi*.

El Método de la Investigación

Las instituciones educativas de Sincelejo, como se fundamentó en las bases epistemológicas y ontológicas, es una realidad construida, subjetiva, dinámica, plural y requiere ser captada por el investigador desde las vivencias y experiencias de los participantes. Por ello, esta investigación se abordó a través del método fenomenológico. De acuerdo con Martínez (2004),

Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. Las

realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos. (p. 137)

No obstante, en esta investigación no se estudió la violencia escolar desde una posición externa, sino que se adentró en las instituciones educativas y se interactuó con los informantes clave para captar sus vivencias y sus experiencias relacionada con el tema investigado. Como afirma Fuster (2019), “la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo” (p. 206). Así pues, este estudio se enfocó en las vivencias de las comunidades educativas estudiadas para comprender la problemática y construir un conocimiento sobre ella basada en la intersubjetividad con los participantes.

En términos teleológicos, a través del método fenomenológico se buscó comprender la realidad de la violencia entre estudiantes tal cual se presenta a los participantes y el significado que ellos le atribuyen a su experiencia. Heidegger (1974) entiende la fenomenología como ciencia que explica los fenómenos con tres expresiones que evidencian su naturaleza y su intencionalidad: permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo. Captar la realidad implica entrar en la subjetividad de los estudiantes participantes en los episodios de violencia alrededor de la institución educativa e interpretar el significado y la experiencia que ellos tienen para afrontar estos eventos disruptivos en el entorno escolar.

La estructura de la experiencia de vida de los participantes sirvió de sostén para erigir la investigación en las instituciones educativas. Según Reeder (2011) “la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma” (p. 24). A partir de la estructura de experiencia se buscó comprender la naturaleza, la esencia y la veracidad de este fenómeno en las escuelas. Es decir, el conocimiento se construye teniendo como fundamento la subjetividad, la conciencia y los significados que los informantes clave le atribuyen a este fenómeno social. La experiencia del investigador y la vivencia de los sujetos participantes interactúan para construir una realidad intersubjetiva.

Así pues, para encontrar la verdad del fenómeno se indagó la subjetividad de las personas seleccionadas por su experiencia en el tratamiento del problema. El punto de partida del conocimiento son las vivencias de los sujetos y se trata de una vivencia intencional. En la fenomenología trascendental se conoce lo que se experimenta. No se conoce los objetos en sí, sino como lo sujetos lo perciben. Según Husserl (1990) “la vida anímica no sólo nos es asequible por medio de la experiencia de sí mismo, sino también mediante la experiencia de lo ajeno.” (p.62). En esta investigación se apeló a la experiencia de quienes observan el fenómeno, a sus características psicológicas y su trasfondo son las valoraciones que ellos le atribuyen a la violencia escolar. Es decir, el fenómeno se estudió tal cual como lo experimentan, viven y lo perciben los participantes como los estudiantes, docentes de aula, directivos docentes, docente orientador, padres de familia y otros agentes educativos

No obstante, la descripción de la experiencia desde la óptica de los agentes investigados no puede estar contaminada por prejuicios y conocimientos previos sobre el fenómeno estudiado. Se trata de describir la experiencia genuinamente y captar la violencia entre estudiantes tal cual como se muestra a la conciencia. Para ello, Husserl (1913) propone aplicar dos movimientos: la epojé y la reducción. Con el primero, se pone entre paréntesis o se suspende cualquier juicio sobre el objeto manifestado en la conciencia; y con el segundo, se produce una reflexión sobre el objeto estudiado y los modos como se presentan en la conciencia. Estos procesos permitieron describir el fenómeno social de la violencia entre estudiantes a partir de las manifestaciones dadas en la conciencia de los participantes. Los datos dados en la conciencia de los participantes proporcionaron la base para describir la realidad de las agresiones escolares en Sincelejo.

Ahora bien, la reducción fenomenológica se torna conveniente para describir y comprender la esencia del fenómeno estudiado y esclarecer sistemáticamente el mundo construido por los sujetos circundantes. Según Husserl (1990) “la experiencia fenomenológica en la forma metódica de la reducción fenomenológica es la única experiencia interna genuina en el sentido de cualquier ciencia psicológica bien fundada.” (p. 69). Metódicamente se da una reducción progresiva siguiendo diversos pasos e implica poner entre paréntesis los prejuicios para encontrar la conciencia pura sobre los fenómenos sociales. En la reducción fenomenológica

se capta la esencia de la violencia escolar. A partir de la experiencia de los participantes y reflexionando sobre ella se puede llegar a la esencia de las agresiones en las escuelas.

En este sentido, describir la experiencia y las vivencias de las personas involucradas implica realizar una triple reducción: eidética, trascendental y fenomenológica. Según Husserl (1990), en la primera, el sujeto prescinde de los aspectos individuales de cada fenómeno y se dirige hacia las esencias y las propiedades comunes a otros objetos; en la segunda, se trata de hacer una reflexión sobre el acto como se experimenta el objeto, el sujeto se atiene a lo dado, no realiza juicios basados en teorías preconcebidas y ponen entre paréntesis en el objeto estudiado; en la tercera, el sujeto pone entre paréntesis o suspende todo lo relacionado con el fenómeno estudiado y con el sujeto que lo estudia como sus prejuicios y teorías anteriores. Con este ejercicio de reducción se puede llegar a la esencia de la violencia escolar encontrando la intencionalidad de los actos y el significado que las personas participantes de las comunidades educativas le atribuyen a ese fenómeno escolar.

A modo de síntesis, el método fenomenológico trascendental aplicado en este estudio es un ir y venir de los movimientos expuestos por Husserl: la *epojé* y la reducción. El investigador pasa de la actitud natural (vivir sin cuestionarse) a la actitud fenomenológica. Para ello, realiza un procedimiento que implica preguntarse por la violencia entre estudiantes en las escuelas, poner voluntariamente en suspensión cualquier juicio o teorías (*epojé*) sobre ella, y a través de las reducciones (eidética, trascendental y fenomenológica) estructurar y reflexionar los significados dados por los participantes.

Diseño y tipo de investigación

La violencia entre estudiantes como fenómeno social se abordó a través de una investigación de campo. Para Sabino (2004) “las investigaciones de campo son las que se refieren a los métodos a emplear cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad” (p. 80). Las instituciones educativas de Sincelejo constituyen el contexto natural de esta investigación. La interacción y el diálogo permanente con los actores generó la información sobre el fenómeno social estudiado. La aprehensión de la realidad se acompaña de un proceso de

interpretación para construir un conocimiento ideográfico sobre la violencia presentada entre pares estudiantiles.

Igualmente, esta investigación de tipo descriptiva se realizó bajo un diseño no experimental transeccional. Pues, el autor no pretendió manipular variables sino observar la problemática en lugar donde ocurre en el fenómeno estudiado. Según Kerlinger (1979) la “Investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p. 116). Se hizo una inmersión en las Instituciones educativas y se observó el problema estudiado en su contexto natural para comprenderlo desde las subjetividades e interacciones con los informantes clave. Igualmente, la información se generó en un único momento para captar la problemática de las instituciones de Sincelejo.

Asimismo, el diseño de esta investigación desarrollada por medio del método fenomenológico se estructuró teniendo en cuenta la propuesta de Martínez (2004): Etapa previa, etapa descriptiva, etapa estructural y la etapa de discusión de resultados. En la primera etapa se realizó un proceso de reducción que clarifica los supuestos relacionados con la violencia entre estudiantes. En la segunda etapa se describió el contexto y la realidad de las instituciones educativas a través de la preparación del trabajo de campo, la organización de los protocolos y la aplicación de la entrevista en profundidad. En la tercera etapa se comprendió las vivencias de los actores expresadas en las transcripciones de las entrevistas a través de la identificación de las unidades temáticas naturales, la construcción de temas centrales esenciales y la creación de una estructura general. Y en la cuarta etapa se relacionaron los hallazgos de esta investigación con los hallazgos de otros investigadores a través de una sesión para dar a conocer a los actores los resultados. Para mayor comprensión de este diseño, se puede ver la tabla 3 sobre las etapas del procedimiento metodológico en la página 61.

Escenario e informantes clave

La investigación se realizó en la ciudad de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, ubicado en el norte de Colombia. Según Cámara de Comercio de Sincelejo (2020) tiene 28.504 hectáreas que representan el 2.67% del área total del departamento de Sucre. En su Plan de desarrollo del año 2019 estipula que su economía en zona urbana gira en torno al comercio y en

zona rural se tiene vocación agrícola y pecuaria (Municipio de Sincelejo, 2019). En su conformación demográfica, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) en el año 2019 la ciudad proyectaba 286.635 habitantes, equivalentes al 30,9% del total departamental de Sucre; de los cuales el 88,9% (254.957) viven en la zona urbana y el 11,1% (31.678) restante en la zona rural (Dane, 2018). Igualmente, el mismo Censo del Dane registró que la ciudad en el 2018 un 28,6% de la población está con incidencia de pobreza monetaria y un 2,9% de pobreza monetaria extrema.

En educación para el año 2018 según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se matricularon 69.908 alumnos; de los cuales, 7.332 niños acudieron al nivel de educación preescolar, 29.585 estudiantes al nivel de básica primaria, 23.224 al nivel de básica secundaria y 9.767 estudiantes al nivel de educación media. Al desagregar por sectores, 53.434 (76,43%) fueron atendidos por el sector oficial y 14.474 (23,57%) por el sector privado. En cuanto a la deserción en educación preescolar, básica y media, el municipio de Sincelejo en 2018 se registró una tasa de deserción de 2,66% (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

La investigación se realizó en las instituciones educativas públicas de la comuna tres de Sincelejo Sucre que ofrecen el servicio educativo en los niveles de preescolar, Básica primaria, Básica Secundaria y media vocacional. Según La Alcaldía de Sincelejo (2024), corresponde a la instituciones educativas que prestan el servicio a los estudiantes de los barrios ubicada en la zona suroeste de la ciudad: 20 de enero, 8 de febrero, Barlovento, Bolívar I, El cortijo, Gaitán, La Bucaramanga, La candelaria, La Esperanza, Rita De Arrázola, La terraza, Las Gaviotas, El Sinaí, Pioneros, Villa Suiza, Los Tejares, Las Colinas, La Independencia, El Caribe, entre otros.

La investigación se realiza en esta zona de la ciudad por las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y los riesgos psicosociales a la que se ven abocados los estudiantes. Según la Alcaldía de Sincelejo (2024) en la mesa de participación ciudadana realizada con líderes sociales del comuna tres para la construcción del Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027, se priorizaron como iniciativas para la educación de los niños y jóvenes los “programas de atención de drogadicción y bullying” y “actividades educativas de prevención de embarazos en adolescentes, consumo de sustancias Psicoactivas, salud mental” (p. 38). Estas iniciativas planteadas en el contexto comunitario surgen a partir de las situaciones de violencia entre estudiantes.

Las Instituciones Educativas públicas que pertenecen a la comuna tres son las siguientes: Institución Educativa Madre Amalia, Institución Educativa 20 de Enero, Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen y la Institución Educativa Rafael Núñez. La población estudiantil de cada una de ellas se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1

Número de Estudiantes por Instituciones educativas

Institución Educativa	Números de Estudiantes
Madre Amalia	1726
20 De enero	1585
Nuestra Señora Del Carmen	808
Rafael Núñez	1311
Total	5430

Nota. Tomado del Ministerio de Educación Nacional (2025)

Ahora bien, en el marco del enfoque cualitativo y con la mirada puesta sobre el cumplimiento de los propósitos trazados, los informantes clave fueron seleccionados de forma intencional del escenario conformado por las cuatro instituciones públicas de la comuna tres de ciudad de Sincelejo. Según Alejo y Osorio (2016) los informantes clave en investigación cualitativa al igual que los porteros proporcionan información y facilitan un acercamiento y una comprensión genuina la cuestión investigada. La selección de los informantes clave está supeditada al criterio relacionado con la calidad de la información que puedan proporcionar acerca de la violencia escolar, los procedimientos utilizados en su abordaje y por el conocimiento que estos tengan sobre la problemática de las instituciones educativas estudiadas.

La selección de los informantes clave se realizó siguiendo criterios intencionados relacionados con la experiencia en el tratamiento de conflictos y la formación académica de los actores. Para elegir a los directivos docentes, docentes de aula y docente de orientación escolar se tuvo en cuenta la representatividad de todas las instituciones educativas, 3 años de trabajo en la institución educativa y 2 años mínimo de experiencia en el Comité Institucional de Convivencia escolar. En la elección de los estudiantes se consideró haber participado en el consejo de estudiantes, pertenecer a los grados décimo o undécimo, liderazgo en la mediación de conflicto y desempeño académico alto o superior según la escala de evaluación institucional.

Los padres de familia por su rol social en la educación proporcionan información valiosa para construir un conocimiento sobre cualquier fenómeno escolar. Según el Ministerio de Educación Nacional (2007) “La familia debe tener una participación activa en la formación de los hijos, que debe ir más allá de la información puntual que proporcionan los maestros” (p.9). Así pues, los problemas de violencia entre estudiantes trascienden la escuela y vincula inexorablemente a las familia en la comprensión de la realidad estudiada; ellos poseen una información acumulada desde los hogares y desde las vivencias comunitarias donde se desenvuelven los estudiantes. La elección de los padres de familia como informantes clave en esta investigación obedeció a los siguientes criterios: haber pertenecido al comité institucional de convivencia escolar o haber participado en órganos de gobierno escolar y tener experiencia en mediación de conflictos escolares.

Con la selección de estos informantes clave, se generó un cúmulo suficiente de información de la realidad estudiada en la ciudad de Sincelejo que permitió comprender esta problemática social desde las voces de los participantes inmersos en el campo de estudio. Glaser y Strauss (1967) resaltan la importancia de cada caso para facilitarle al investigador en el desarrollo de sus competencias teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Los participantes de la comunidad educativa seleccionados, por su rol en el proceso formativo, se perciben como agentes con capacidad para comprender la problemática estudiada y proporcionar información relevante para dar respuestas a los cuestionamientos planteados en este estudio.

No obstante, para satisfacer las cuestiones formuladas en esta investigación, la información generada no puede agotarse seleccionando una sola perspectiva; por el contrario, se requiere abrir espacios amplios para que las múltiples perspectivas se manifiesten y proporcionen información que dé cuenta de la diversidad de cosmovisiones que permitan comprender este fenómeno social que afecta la vida escolar en Sincelejo. Para Sánchez (2012) las personas están en una constante interpretación y definición cuando pasa por distintas realidades; las personas cuando están en situaciones diferentes y tienen distintas experiencias aprenden diferentes significados sociales. La pluralidad de la información se genera a través de

la selección de diferentes actores de las comunidades educativas con vivencias distintas sobre el problema como se especifica en la siguiente tabla.

Tabla 2

Informantes clave

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
DD01	Directivo docente de institución Educativa pública de Sincelejo, magister en educación, hombre de 43 años, 9 años de coordinador académico de institución educativa pública.
DD02	Directivo docente de Institución educativa Pública de Sincelejo, mujer de 49 años, con doctorado en educación, experiencia en investigación y docencia universitaria.
DA01	Docente de aula, hombre de 49 años, 22 años de servicio educativo, magister en educación, con experiencia en la formación de docentes, miembro del comité de convivencia escolar en una institución educativa pública.
DA02	Docente de aula, hombre de 42 años, doctor en educación, 16 años de servicio y miembro del Comité institucional de convivencia escolar.
DA03	Docente de aula, mujer de 58 años, 26 años de servicio educativo, especialista en educación, experiencia educativa en construcción de proyectos de vida.
DO01	Docente orientador, mujer de 39 años y 16 en el servicio educativo, psicóloga y magister en ciencias de la educación.
PF01	Padre de familia, hombre de 52 años, profesional de la educación con título de magister y participa en el comité institucional de convivencia escolar en una comunidad educativa.
PF02	Padre de familia, hombre de 31 años, auxiliar administrativo y se caracteriza por participar en los procesos de gobierno escolar en las instituciones públicas.
PF03	Padre de familia, mujer de 46 años, profesional universitario en el área de la salud y participa en el comité de convivencia institucional.
ES01	Estudiante de décimo grado, Joven de 16 años, miembro del comité de convivencia escolar y mediador de conflicto en institución educativa Pública.
ES02	Estudiante de undécimo grado, joven de 18 años, con capacidad de liderazgo, miembro del consejo estudiantil.
ES03	Estudiante de undécimo grado, joven de 17 años, personero estudiantil y miembro del gobierno escolar.

Técnicas e instrumentos para la generación de información

La problemática social estudiada bajo un enfoque cualitativo para la generación de información requiere la utilización de técnicas e instrumentos acordes con este tipo de investigaciones en la construcción de un conocimiento holístico del fenómeno estudiado. Sampieri y Cols (2003) afirman que la metodología cualitativa se plantea preguntas que orienten

la reconstrucción de la realidad tal como la perciben las personas de un sistema social definido. Por ello, en coherencia con el método fenomenológico y el enfoque cualitativo, en esta investigación se aplicó en la generación de información la técnica de la entrevista en profundidad y el guion de entrevista como instrumento para captar la vivencia de los participantes en el escenario

La entrevista en profundidad se aplicó en el escenario social estudiado a través de una comunicación con los participantes para indagar la problemática estudiada. En la siguiente definición de la entrevista en profundidad se destaca la interacción de dos sujetos con una intencionalidad específica relacionada con un problema de investigación. De acuerdo con Nahoum (1985),

La entrevista es un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico. (p. 7).

Según la definición anterior, la versión del entrevistado se constituye en información relevante basada en las experiencias de quienes tienen permanencia directa en el escenario donde se presenta la problemática estudiada. Taylor y Bogdan (1986) valoran la entrevista por los reiterados encuentros en un cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. Se utilizó la entrevista en profundidad para indagar sobre la experiencia de los informantes clave en el abordaje de la violencia escolar en las instituciones educativas de Sincelejo.

Ahora bien, para generar la información con los informantes clave a través de la entrevista se aplicó un guion de entrevista. Bisquerra (2004) señala, con el propósito de facilitar una comunicación con el entrevistado, desarrollar ciertos formalismos como la presentación profesional, exponer los objetivos de la entrevista y clarificar aspectos relacionados con la confiabilidad y difusión de la información. En una planificación cuidadosa se formulan preguntas que forman el cuerpo estructural del guion; estas preguntas siguen una secuencia para descubrir la comprensión de la realidad del entrevistado.

En este sentido, el diseño del guion de entrevista, para generar información relevante sobre las categorías apriorísticas, sigue un lenguaje adaptado al nivel de comprensión de los informantes clave y las preguntas se focalizan sobre estas categorías y subcategorías. Streinner y Norman (1999) destacan, la importancia para la formulación de las preguntas, tener un conocimiento de la población investigada en cuanto al nivel cultural, edad, estado de salud; ya que serán estos aspectos los que condicionarán el número de preguntas, el lenguaje empleado y el formato de las respuestas. Las preguntas del guion de la entrevista se adaptaron en cuanto al lenguaje y su nivel académico a los informantes clave como directivos docentes, docentes de aula, docente orientador, padres de familia y estudiantes (ver anexo A-3).

Para elaborar el guion de la entrevista se realizó una matriz de operacionalización del evento de acuerdo con los propósitos de investigación (ver anexo A-2). Para el primer propósito se tomó como criterio teórico la violencia entre estudiantes y se construyeron preguntas para indagar sobre los indicios: percepción sobre la violencia, tipos o formas, factores de riesgo, consecuencias y perfiles de los actores. En el propósito dos se tomó como criterio teórico los procesos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes y los indicios para elaborar la preguntas fueron: promoción y prevención, atención y seguimiento, participación, corresponsabilidad, necesidades y barreras. En el tercer propósito los criterios teóricos fueron la formación pedagógica y la educación biocéntrica. Se elaboraron las preguntas alrededor de los indicios: percepción sobre la formación pedagógica de los docentes, competencias de los docentes, necesidades de formación, expectativas e implicaciones de la educación biocéntrica.

Procedimiento y fases de la investigación

Con la intención de construir una teoría, este proceso investigativo se desarrolló en varias fases y en acciones sucesivas que implicaron realizar un análisis de la experiencia de los sujetos investigados en las instituciones educativas de Sincelejo desde la perspectiva de la conciencia. El procedimiento metodológico denota la inmersión del investigador en el contexto estudiado, la generación de información, el análisis de información e interpretación del fenómeno social estudiado. En esta investigación se realizó una adaptación del método fenomenológico

trascendental propuesto por Martínez (2004), en cuanto a las etapas y fases como se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Etapas del procedimiento metodológico

ETAPAS	PROPÓSITO	PASOS / ACCIONES
ETAPA PREVIA	Realizar la reducción de presupuestos mínimos o proceso de epojé.	a) Clarificar los presupuestos relacionados con el objeto de estudio b) Precisar la influencia del investigador c) Poner entre paréntesis los valores, actitudes, creencias, presentimientos y prejuicios.
ETAPA DESCRIPTIVA	Desarrollar una descripción del contexto estudiado y la realidad vivida por las comunidades educativas	d) Preparación de la inmersión en las instituciones educativas estudiada: permisos y consentimiento informado. e) Elección de la entrevista en profundidad como técnica para la generación de información. f) Preparación del guion de entrevista g) Organizar los dispositivos de grabación de las entrevistas en profundidad h) Revisar las reglas de la reducción fenomenológica i) Realizar las entrevistas en profundidad con los informantes clave. j) La transcripción protocolar de las entrevistas en profundidad
ETAPA ESTRUCTURAL	Describir la conexión entre una y todas las vivencias de los participantes y la estructura teórica implícita en la información generada en las entrevistas en profundidad.	k) Leer las transcripciones de cada entrevista en profundidad y reflexionar para comprender las vivencias de los participantes l) Delimitar e identificar las unidades temáticas naturales en cada entrevista y meditar sobre su posible significado. m) Eliminación de las repeticiones y redundancias de las unidades temáticas naturales n) Construcción del tema central o) Expresar el tema central en un lenguaje científico o técnico. p) Crear una estructura particular e integrar los temas centrales

		q) Crear una estructura general e integrar las estructuras particulares.
		r) Dar a conocer a los participantes los resultados de las entrevistas en profundidad.
ETAPA DE LOS RESULTADOS	Relacionar los resultados de la investigación con hallazgos de otros investigadores e integrarlos en un cuerpo de conocimiento	s) Realizar una entrevista con los participantes para dar a conocer los resultados.

Nota. Adaptado de la propuesta de Martínez (2004, pp. 137-155).

Procesamiento de la información

La información generada directamente en el contexto con los informantes clave se procesó utilizando los siguientes métodos de interpretación: estructuración, triangulación, contrastación y teorización. Para ese cometido, se hizo uso del programa Atlas. Ti versión 9.0. Después de transcribir y organizar la información en archivos de acuerdo con los entrevistados, estos se procesaron en la herramienta antes mencionada, se identificaron las unidades temáticas naturales y se codificaron las citas de cada documento. A través de un proceso de reducciones fueron emergiendo los temas fenomenológicos integrados esenciales y universales.

Estructuración

En el método fenomenológico trascendental se establece la reducción de la información para identificar las características esenciales de la violencia escolar y se construye una estructura que da cuenta del análisis de las vivencias de los participantes. En la información generada a través de la entrevista en profundidad se identificaron las unidades temáticas naturales, los temas centrales, los temas fenomenológicos centrales integrados esenciales y los temas fenomenológicos esenciales universales. Esta reducción fenomenológica reclama un proceso de agrupación de temas centrales y estructuración.

Las unidades temáticas naturales y los temas centrales emergentes del trabajo de campo se organizaron en una estructura que permitió comprender las regularidades encontradas. Martínez (2006) afirma que la inteligencia humana tiene una inclinación para buscar

regularidades e integrarlas de acuerdo con su naturaleza y características. De la identificación de los temas centrales surgió una estructura que los integra y los agrupa por su similitudes y diferencias conceptuales. Para este caso particular, dicha estructura se forma mediante las reducciones fenomenológicas que implican la identificación de las unidades temáticas naturales, las categorías esenciales individuales y las categorías esenciales universales. Se identificaron las similitudes en las respuestas dadas por los informantes clave y a través de una matriz de categorización se construyó una estructura que agrupara esta información.

La Triangulación, la Contratación y la teorización

Los resultados encontrados se vincularon con las conclusiones de otras investigaciones y con teóricos para construir un conocimiento genuino sobre la violencia entre estudiantes a través del método fenomenológico. Esto implicó un proceso de triangulación, de contratación y de teorización. La interpretación de la información se realizó a través de la triangulación como método de análisis. Según Bisquerra (2004) es una técnica para analizar datos cualitativos que facilita observar desde distintos ángulos la problemática investigada y Leal (2003) expresa que la triangulación es un método de validación de información y a través de ella se determinan las coincidencias de las diferentes fuentes de información sobre un mismo fenómeno. La triangulación de información entre estamentos, aplicada en esta investigación, permitió observar las distintas perspectivas sobre la violencia escolar; Según Cisterna (2005) esta tipo de triangulación “enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados” (p.69). Al comparar la información aportada por los distintos informantes clave, se identificaron los patrones similares y se verificaron los hallazgos encontrados.

Asimismo, en el tratamiento de la información se evalúa y se compara con referentes teóricos e investigadores que han abordado esta problemática. Para Martínez (2004) la contratación consiste en relacionar los resultados de investigaciones similares que se presentaron en el marco teórico referencial para identificar y comprender las semejanzas y diferencias sobre la problemática abordada. En este caso particular, se trata se comparar los resultados de la investigación en el contexto de las instituciones públicas de Sincelejo con los

resultados de otras investigaciones en otros escenarios. Esta contratación de resultados integró y enriqueció el conocimiento sobre el tema investigado; e incluso, pudo ampliarlo y darle otra forma de concebirlo y estructurarlo.

Después de la contrastación se realizó una integración lógica y coherente de los hallazgos de la investigación con teóricos de referencias. Martínez (2006) señala como acciones cotidianas para teorizar: percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; y concibe la teoría como:

Un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos; de manera más concreta, suele consistir en un sistema de hipótesis, fórmulas legaliformes y hasta leyes ya establecidas, de modo que su síntesis puede incluir desde lo plenamente conocido hasta lo meramente sospechado. (p. 1)

Esta integración se organizó en un todo coherente descubriendo las riquezas de las particularidades y las informaciones dadas por los participantes. La teorización consiste en encontrar las categorías, las relaciones entre ellas y la estructura que las agrupa. En otras palabras, para teorizar se ordenaron los resultados de la investigación de forma lógica y coherente. La información generada a través de la entrevista en profundidad con los informantes clave se armonizaron en una síntesis que integra las distintas concepciones sobre la violencia entre estudiantes en las comunidades educativas públicas de la ciudad de Sincelejo.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

Este estudio por su enfoque cualitativo, la rigurosidad y calidad de la investigación están supeditada a la manera como se ha generado la información y a los procedimientos utilizados para interpretarla y analizarla. Castillo y Vásquez (2003) proponen como criterios para evaluar la calidad científica de una investigación cualitativa la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. “La credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (p. 165). Para encontrar el consenso, los informantes en esta investigación por su conocimiento sobre las instituciones educativas investigadas en Sincelejo revisaron y confirmaron la información generada a través

de la entrevista en profundidad. Su participación en la revisión le ayudó al investigador clarificar y precisar las interpretaciones realizadas sobre la información recolectada.

La auditabilidad abre la posibilidad para que la investigación cuente con una verificación de otro par investigador. Según Castillo y Vásquez (2003) “esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares” (p. 166). Para realizar el examen sobre los productos y procesos en esta investigación se procuró levantar los recaudos, las evidencias y los documentos necesarios como las grabaciones y transcripciones de las entrevistas realizada a los participantes, los criterios de selección de los participantes y el proceso de análisis e interpretación de la información.

En cuanto a la transferibilidad es necesario indagar en qué medida los hallazgos de la investigación se puedan ajustar a otros escenarios y contextos en condiciones similares. Según Castillo y Vásquez (2003) “este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (p. 166). En esta investigación para hallar la similitud de los resultados en otros contextos se tuvo en cuenta las condiciones como se desarrolló la investigación en la ciudad de Sincelejo y se examinó la representatividad de la información proporcionada por los participantes teniendo como referencia la totalidad de la información recaudada a través de la técnica empleada.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

Las investigaciones en el campo educativo relacionadas con el tema de la violencia entre estudiantes pululan por doquier en las distintas bases de datos expresados en artículos publicados. Pero no fue fácil encontrar tesis doctorales completas en los repositorios universitarios. Se hacían las solicitudes a las universidades, pero no se encontró respuesta. Construir el corpus de antecedentes nacionales fue una limitación teórica para esta investigación. Igualmente, las dificultades para acceder a las fuentes primarias con los teóricos en el abordaje del constructo educación biocéntrica.

Asimismo, en lo metodológico definir los sujetos de estudio conlleva un acercamiento al escenario para seleccionar a los que serán la fuente de la información. Hubo dificultades en

conseguir la información reservada sobre la matrícula de las instituciones educativas en cuestión y disponible sólo para los usuarios autorizados en el Sistema Integrado de matrícula – Simat.

Sustento bioético

Esta investigación se guio por normas básicas que buscan la protección y la confidencialidad de los participantes y el respeto de los derechos de autoría. Arguedas – Arguedas (2010), señala como principios éticos para comprender las investigaciones que involucran seres humanos: la autonomía, la beneficencia y la justicia. En este sentido, bajo el principio de autonomía se les garantizó a todos los participantes de las comunidades educativas la libertad para tomar sus propias decisiones; y para ello, el investigador brindó información completa de todos los aspectos que acarrea la investigación. El principio de beneficencia y no maleficencia guio al investigador para no causar ningún tipo de daño a las instituciones educativas estudiadas en la ciudad de Sincelejo y potenciar sus beneficios; y el principio de justicia le exigió al autor distribuir los beneficios de la investigación de forma equitativa entre todos los participantes.

Por ello, en la selección de los informantes clave se tuvo en cuenta el rol y la capacidad de consentir y brindar información sobre la violencia entre estudiantes. Los participantes fueron ilustrados con respecto a la naturaleza y los propósitos de la investigación, sobre el modo de vincularse en ella, la protección de su identidad, los recaudos levantados, el uso de la información generada y confidencialidad de esta. En un consentimiento informado manifestaron de manera libre y autónoma su deseo de participar y su derecho a renunciar a ella cuando así lo consideren (ver anexo A-1).

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

El análisis de los hallazgos en esta investigación se fundamentó en un proceso de reducciones fenomenológicas de la experiencia de las comunidades educativas estudiadas; se comprende sin prejuicios la experiencia relacionada de los participantes con la descripción de la violencia entre estudiantes, la interpretación de los procesos establecidos para su abordaje y la formación pedagógica sustentada en educación biocéntrica para minimizar este fenómeno escolar. En este análisis se interpretan las distintas percepciones de los informantes clave siguiendo un proceso de reducciones y de estructuración del fenómeno estudiado para comprender la esencia a partir de los significados de los entrevistados.

De este proceso de análisis de información emergieron cuatro temas fenomenológicos esenciales universales: La violencia entre estudiantes, los procesos establecidos para el abordaje de la violencia, la formación pedagógica de los docentes y la educación biocéntrica. Cada uno de estos temas fenomenológicos universales agrupan varios temas fenomenológicos integrados esenciales que permitieron comprender las experiencias de los informantes clave relacionada con la violencia entre estudiantes en el contexto escolar, cómo están abordando esta problemática y cómo conciben la formación pedagógica de los docentes sustentada en educación biocéntrica para responder a las exigencias planteadas por este fenómeno educativo en las instituciones públicas de Sincelejo.

La violencia entre estudiantes

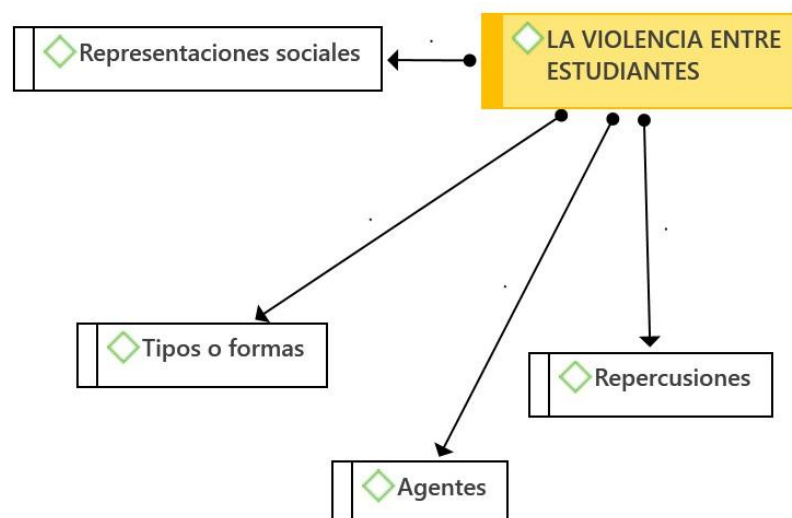
Desde el método fenomenológico trascendental de Husserl y apoyados con la herramienta de Atlas. ti en su versión 9.0, emergió la violencia entre estudiantes como tema fenomenológico esencial universal. Este proceso inició con la identificación de las unidades temáticas naturales de los informantes clave, a partir de allí, surgieron los temas centrales, los

temas fenomenológicos integrados esenciales y los temas fenomenológicos esenciales universales. Relacionados con el primer propósito de investigación surgió como tema fenomenológico integrado esencial las representaciones sociales de la violencia teniendo en cuenta las unidades temáticas: aceptación y justificación de la violencia, fenómeno supra institucional, victimización del violento, impotencia de la institución, percepción negativa del estudiante, la violencia como fuente de aprendizaje y participación. El segundo tema fenomenológico integrado esencial son los tipos de violencia y agrupa los siguientes temas centrales: dinamicidad de la violencia, dirección de la violencia, violencia focalizada en grupos poblacionales y los tipos de violencia: física, verbal y psicológica.

El tercer tema fenomenológico integrado esencial está relacionado con los agentes de la violencia entre estudiantes. Allí se identificaron los siguientes temas centrales: la fuente de la violencia, externalización de situaciones familiares, el impacto socio-comunitario, las incidencias institucionales y la exteriorización de rasgos personales. Y por último, como cuarto tema fenomenológico integrado esencial se halló las repercusiones de la violencia entre estudiantes. En esta categoría se agrupan los temas centrales: perturbación del ambiente y clima escolar, afectaciones en la permanencia y desempeño escolar, alteraciones en el entorno familiar y socio-comunitario y secuelas en la salud del estudiante.

Figura 1

La violencia entre estudiantes



Representaciones sociales sobre la violencia

Las representaciones sociales, como tema fenomenológico integrado esencial, emergió de los temas centrales: normalización de la violencia, la violencia como fenómeno supra institucional, victimización de los violentos, impotencia de la institución, concepción negativa de los estudiantes y la violencia como fuente de aprendizaje y participación. Moscovici (2000) afirma “la representación corresponde a cierto modelo recurrente y comprensivo de imágenes, creencias y comportamientos simbólicos. [...]. una serie de proposiciones que permiten que las personas o las cosas sean clasificadas, sus características descritas, sus sentimientos y acciones explicadas” (p. 152). Con estas representaciones sociales se comprendió las creencias y prácticas de los contextos escolares estudiados en torno a la violencia entre los estudiantes. Estas concepciones sobre la violencia ayudan a entender la cosmovisión y cómo se valora esta problemática escolar. De alguna manera, los participantes expresan la forma cómo se gesta y se desarrolla la violencia en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa.

Tabla 4

Representaciones sociales sobre la violencia

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Normalización de la violencia	Representaciones sociales sobre la violencia	La violencia entre estudiantes
Fenómeno supra institucional		
Victimización del violento		
Impotencia de la institución		
Concepción negativa del estudiante		
Fuente de aprendizaje y participación		

Normalización de la violencia.

Este tema central emergió recoge las unidades temáticas naturales expresadas por los actores investigados para expresar cómo las manifestaciones de violencia tienen aceptación social, y en algunos casos, justificación o respuesta esperada en las relaciones sociales o ante ciertos acontecimientos. Según Arendt (2005) “algunas de las manifestaciones de violencia son aprendidas en el hogar o la comunidad de los que proviene el estudiante, mediante un proceso

de socialización, culturalmente aceptado” (p. 87). En las representaciones de la comunidad educativas, algunas expresiones de violencia entre pares estudiantiles tienen aceptación o se han normalizado de tal manera que no le consideran como violencia propiamente dicha. En adelante se presentarán las voces de los informantes identificadas con los códigos señalados en líneas anteriores. Vale destacar que el paréntesis que está al final de cada expresión significa el número del archivo y el número de la cita de este en el programa atlas. Ti

DD02: Por qué a veces, de hecho, tienen unos comportamientos o unos juegos que son bruscos, pero con lo que se sienten bien (4:2)

DO01: comienza a decir que tienen menos cualidades que los demás y por tanto, merecedor de que lo maltraten (5:14)

ES02: Este fenómeno, pues, lo veo bastante reflejado, y que no está recibiendo el valor e importancia que debería tener. Pues, ya que estamos hablando de un tema de violencia escolar, que es bastante complejo (7:2)

PF01: si bien, no son una conducta que muchos consideran que no son violentas, si terminan siendo a veces, siendo agresivas y terminan marginando, o como lastimando a los jóvenes, a los chicos de alguna manera (8:8)

PF01: Porque cuando se presenta violencia física, lastimosamente, dice uno, es como más visible, más sencillo de atender; pero cuando hay otros tipos de violencia, que están allí y que se están acumulando (8:27)

ES03: También hay compañeros que se la buscan, esos estudiantes dan por donde para que se metan con ellos. Ellos dan motivo para que se las monten. Conmigo nadie se mete (12:9)

Esta normalización de la violencia se evidencia, según DD02 en juegos que practican los estudiantes con un contenido agresivo pero que no son consideradas violentas por los mismos participantes de esos juegos. Es ese mismo sentido, PF01 sin especificar cuales, alude a las conductas violentas de los estudiantes que no reciben tal connotación en su imaginario colectivo. También, menciona que existe un tipo de violencia que no se considera tal por su modo invisible de presentarse, en contraste con aquellas manifestaciones violentas perceptibles. A las primeras, se le valora y atiende, y a las segundas, según ES02 se les descuida y no recibe un tratamiento adecuado, ni la importancia requerida que suscite en las instituciones educativas procesos de atención. Ahora bien, DO01 y ES03 exponen que los estudiantes violentados justifican el maltrato que reciben por culpa propia o porque ellos generan el motivo. La baja autoestima les hace creer que merecen ser tratados así por sus compañeros.

Fenómeno supra institucional.

En las unidades temáticas naturales se percibe la violencia entre estudiantes como un fenómeno social que trasciende las fronteras de las instituciones educativas y evocan un contexto más amplio que genera preocupación en entes y organismos nacionales e internacionales. Según Arendt (2005) “la UNESCO se refiere de manera explícita a la presencia creciente del fenómeno de la violencia escolar. Dentro de su sector de educación, ha desarrollado un programa de educación para la no violencia” (p. 96). Estas expresiones muestran la preocupación por el fenómeno creciente no sólo en lo territorial como ciudad, sino que se visualiza en el contexto nacional e internacional (universal).

DA01: Esta parte, la violencia en la institución no es ajena, digamos, a la misma situación. Yo la vengo decantando de lo nacional, lo territorial y, tenemos lo local (1:13)

PF02: Ese es un fenómeno que crece todos los días. Y es preocupante porque a nivel nacional se puede decir, aumenta de forma exponencial (10:1)

DA03: La violencia es una problemática que se presenta a diario en nuestra institución, yo diría que es una problemática universal. Se presenta a nivel mundial (11:1).

DD01: Bueno, el fenómeno la violencia en instituciones educativas, considero que es un tema generalizado (3:1)

Es03: La violencia se da en todas partes. Eso no solo pasa en el colegio. También se da en todo el país. Se refleja la violencia que se da en el barrio y en las familias (12:2)

Pf03: Eso es un problema es todos los colegios, aquí en la ciudad, en Colombia en todo el mundo. Uno escucha lo que sucede en otras partes (13:1)

DA03: Tenemos una sociedad que es violenta; la violencia está enquistada en nuestra cultura (11:2)

Pf03: Los colombianos nos hemos acostumbrado a la violencia. La hemos introyectado como parte de nuestra cultura y forma de resolver los problemas (13:2)

DA03: Bueno, no nos digamos mentiras, la violencia en los colegios es una preocupación del estado, especialmente del ministerio de educación, que ve como este fenómeno amerita un tratamiento de todas las autoridades. Por eso, sacó la ley de convivencia escolar (11:22).

La violencia es un fenómeno que trasciende las mismas instituciones y preocupa a la sociedad como tal. Según Ortega y Del Rey (2007), “la preocupación tanto de la comunidad educativa como de la sociedad sobre los episodios de violencia en los centros educativos está

incluso anteponiendo la necesidad de su respuesta educativa a los procesos instruccionales” (p.1). Según ES03, la violencia como fenómeno social se contextualiza en un cuadro más extenso que el ámbito educativo. Es un fenómeno que se presenta en los espacios comunitarios como el barrio e instituciones con vínculos afectivos como la familia. DA01, PF02, PF03 y DD01 expresan la universalidad de la problemática y le describen como fenómeno creciente, tendiente a generalizarse y preocupante para los distintos sectores estatales. No obstante, DA03 lo ve como un problema complejo de abordar por su enraizamiento cultural y social. La sociedad ha enquistado esos patrones de conducta y se manifiesta en las instituciones educativas.

Victimización del violento.

La victimización de los participantes de situaciones agresivas atribuye responsabilidades a contextos externos no controlados por la institución, ni por los mismos estudiantes. Según Cangas et al (2007) “los jóvenes están dentro de círculos de violencia de la cual ellos mismos pueden ser víctimas de la situación” (p. 14). Las responsabilidades se emplazan hacia terceros que pueden ser los contextos vulnerables como la familia, quitándole fuerza a las decisiones propias y su abordaje en un futuro no está al alcance de la institución educativa.

DA01: Hay que buscar, digamos, elementos causantes desde la sociedad, hay que buscar elementos causantes desde la familia, (1:22)

DA02: se podría decir que en algunos casos vienen algunas condiciones por la parte familiar (2:9)

DD01: Y eso también tienen que ver mucho con la familia, que, en el caso de ellos, generalmente son estudiantes que tienen poco acompañamiento (3:31)

DD02: Los chicos viven un entorno familiar violento; entonces, ellos lo que hacen es repetir esa conducta (4:9)

DD02: También tiene que ver con la influencia de los medios de comunicación, algunas canciones, algunos programas, algunos TikTok que incitan a ese comportamiento violento entre los estudiantes (4:10)

DO01: Por todo lo que trae el niño en sus antecedentes, en su contexto familiar y en su contexto social (5:20)

DA03: También diría la familia. ¿Qué pueden hacer esos niños? Ellos no tienen la culpa (11:11)

Es03: De alguna manera, a ellos les toca meterse en ese mismo cuento, sino tienen problemas y se las montan a ellos (12:8)

Pf03: Yo a veces no les echo la culpa a ellos, sino a los adultos que están a su lado (13:10).

La familia aparece como factor externo influyente en la conducta violenta de los estudiantes y se focaliza en ella sus responsabilidades. DA01, DA02 DD01 y DA03 los estudiantes con comportamiento violento son víctimas de los patrones de violencia que se presentan en las familias; por un aprendizaje modelado, lo reproducen en sus relaciones interpersonales en otros contextos como el educativo. Así pues, no es una decisión propia y libre de los estudiantes asumir este tipo de relaciones en el entorno educativo, sino más bien, según DD02 una reproducción de comportamientos del contexto familiar. Igualmente, DD01 y PF03 resaltan no solo el poco acompañamiento familiar en los procesos educativos o la ausencia de adultos durante su proceso de formación; mientras DA01 y DD01 señalan los antecedentes y condiciones familiares como los vectores del comportamiento violento de los estudiantes.

El contexto social vulnerable de los estudiantes es otro factor externo que influye en ellos para que asuman ese comportamiento no deseado en las instituciones educativas. DA01 indica influencia de la sociedad y ES03 hace notar la presencia de grupos juveniles con tendencia a la disrupción; los estudiantes de ven abocados a asumir ese mismo comportamiento como mecanismo de defensa y supervivencia. Ellos están inmersos en un contexto social con presencia de grupos que subordinan la voluntad de los mismos estudiantes. Igualmente, según DD02 los patrones de conducta violenta son asumidos por la influencia de las redes sociales y los medios de comunicación social. Los menores no son inmunes a la fuerza y a los contenidos de las redes sociales con una gran carga violenta. Así pues, estos contextos familiares y sociales instrumentalizan a los estudiantes para reproducir sus acciones violentas en el contexto educativo. El estudiante no se percibe como un agente eficiente de tales comportamientos sino una víctima de situaciones sociales que le condicionan.

Impotencia de la institución.

Carentes de capacidad para solucionar aspectos relacionados con la violencia entre estudiantes es una autopercepción detectada en las comunidades educativas investigadas. Los episodios disruptivos son situaciones complejas que sobrepasan la capacidad institucional. Según Medina (1991) los estudiantes que crean estas situaciones “cargan un acumulado de experiencias que les permiten controlar situaciones e imponer ordenamiento en el microcosmos de la vida

escolar y fuera de ella” (pp. 37-38). Sentirse impotentes ante situaciones generadoras de violencia como aspectos sociales y familiares justifican la inacción institucional frente a esos mismos factores no controlados, ni transformables por la acción educativa. De alguna manera, esta percepción inmoviliza voluntades institucionales en el abordaje de la problemática.

DO01: Me encantaría poder reunirme con ese estudiante que violenta, atender su persona, digamos, revisar sus habilidades sociales y capacitarlo. Pero yo tengo un límite de tiempo y tengo un límite en mis funciones (5:39)

DO01: Entonces ¿cómo mejoras tú, estas situaciones externas, de la situación económica? Son un obstáculo grandísimo, en los cuales no podemos intervenir, no tenemos injerencia (5:74)

PF01: pero a veces es difícil actuar de forma apropiada porque no se cuentan con los recursos, los elementos, y repito, cuando se presentan situaciones de violencia, a veces terminan rebasando la capacidad del docente o del ambiente donde se está (8:46)

DA03: Pero hay cosas que no podemos solucionar, porque son cosas que viene de la familia, de la sociedad, y nosotros no podemos tapar esos huecos que hay en la familia. No podemos controlar lo que hacen los niños en el hogar o controlar los juegos en internet (11:20)

DA03: Como institución hacemos lo que está en nuestras manos, y creo que lo hacemos bien, pero hay cosas que no podemos hacer, como sancionar a los estudiantes, ni podemos controlar lo que hace los niños por las tardes (11:27)

DA03: Esas cosas que tiene un origen, no el colegio, sino fuera, nosotros podemos hacer muy poco, mejor dicho, nada. Eso no depende de nosotros (11:29)

PF03: Hay problemáticas que el colegio puede resolver, pero hay otras situaciones que no. El colegio no tiene, digamos así, los medios para resolverlos (13:5).

DO01 y PF03 examinan las potencialidades institucionales e identifican la insuficiencia de medios o recursos para resolver situaciones externas vinculadas con la violencia que tiene un origen externo. Sin embargo, reconocen un margen de actuación de las instituciones educativas como capacitar y revisar habilidades sociales de los estudiantes. Es decir, frente a situaciones externas se siente una incapacidad o poca injerencia para atenuar las situaciones como el aspecto económico de las familias. Ahora bien, no sólo se siente la impotencia frente a situaciones externas, sino también frente a episodios complejos de violencia en el interior de los claustros educativos. PF01 reconoce que se dan situaciones complejas de violencia que rebasan las capacidades de los maestros, y por tanto, se dificulta su atención. Este testimonio reconoce la insuficiencia en la formación de los docentes para responder adecuadamente a estos episodios complejos.

Así mismo, DA03 comprende que las instituciones educativas pueden intervenir en ciertos aspectos del problema por su naturaleza formativa; pero hay otras situaciones que se salen de las manos del docente como los aspectos sociales y familiares. Entre esos aspectos familiares se señala la incapacidad de los docentes para establecer pautas de crianza y reglas claras en los hogares para el acceso de los estudiantes a las tecnologías de la información y comunicación. Así pues, la impotencia institucional se manifiesta en las limitaciones para actuar en contextos externos y también la insuficiencia de capacidades formativas del docente para responder pertinente y asertivamente a las complejidades de la violencia interna entre estudiantes. Los hechos sobrepasan la capacidad institucional.

Concepción negativa del estudiante.

En las descripciones realizadas sobre los estudiantes participantes de situaciones de violencia se alude a singularidades propias que denotan aspectos desfavorables en su personalidad o la ausencia de una cualidad en las interrelaciones sociales. Se describe un perfil de estudiante adverso para la realización personal y la convivencia pacífica en los entornos escolares; se ignoran las posibles potencialidades que ayudarían construir un contexto escolar armónico y propicio para el desarrollo competencias sociales.

DA01: hay que buscar elementos causantes, digamos, qué tienen ellos como prioridad dentro de su formación (1:92)

DD01: líderes negativos en el salón de clase para generar desorden, o porque de pronto, no se sienten a gusto (3:30)

DD02: porque ellos tienen pocas habilidades sociales por el manejo de los conflictos (4:10)

DO01: Ya a nivel personal, se podrían venir varios factores, de trastornos de conductas; que hay trastornos que generan un impulso violento al estudiante (5:11)

DO01: pero si se observa mucho en los chicos, que son violentos, que no hay como una orientación de vida, no hay un proyecto de vida claro (5:25)

PF01: Son formas que ellos manejan y que tal vez nunca han encontrado una forma diferente; entonces, la violencia como expresión de la incapacidad para manejar las situaciones que me incomodan, que me molestan o que me acorralan es lo que surge (8:10)

ES03: Alumnos difíciles de tratar porque tienen algunos problemas. Uno mejor se parta de ellos para evitar problemas (12:15)

PF03: Estos estudiantes son de difícil manejo desde todo punto de vista (13:13).

Entre los rasgos negativos, DA01 y DO01 resaltan la ausencia de un proyecto de vida; es decir, son estudiantes con pocas aspiraciones y sin una orientación vocacional que les motive un crecimiento personal y profesional. En las motivaciones no se observan prioridades de crecimiento para su formación. DO01, ES03 y PF03 los ven como personas con problemas internos de difícil tratamiento o de difícil manejo como los trastornos de conducta que generan el impulso violento. DD02 y PF01 expresan las deficiencias en el aprendizaje de habilidades para relacionarse con los otros; son estudiantes que tienen pocas habilidades sociales y no han aprendido otra forma diferente a la violencia para resolver las situaciones conflictivas. También se les percibe como líderes con una influencia social negativa sobre el grupo. Es decir, a estos estudiantes se les observa negativamente; percepción que se expresa en las carencias de habilidades para la interrelación y la nula motivación para la realización personal.

Fuente de aprendizaje y participación.

En medio de esta situación de violencia entre estudiantes se visualizan espacios de mejora y crecimiento en algunos procesos establecidos en las instituciones educativas. Acerca del conflicto, Pérez y Pérez (2011) dicen que “es un fenómeno natural, inherente a la condición humana que, si se resuelve favorablemente, supone una oportunidad para aprender” (p 15). Este fenómeno puede desencadenar la participación de los integrantes de la comunidad educativa y genera una oportunidad para el aprendizaje y la formación de estos. Es una visión optimista del conflicto que suscita respuestas creativas e invita a repensar los procesos para mejorarlos.

DA01: Luego, cómo se compromete y cómo va a contribuir él para que la escuela se dé un clima organizacional tranquilo y en paz (1:33)

DA01: ¿Qué podemos hacer? Una vez detectado cuáles son las debilidades que se tiene en la formación, aprovechando el trabajo en equipo, vuelvo y te repito, hacer autoformaciones, hacer formaciones integrales y si no es suficiente, buscar el apoyo de expertos en estos casos (1:70)

ES02: Primero, pues, darles una formación acorde a los docentes, no solamente en lo académico, sino en lo socioemocional y en lo integral (7:20)

PF02: Debe haber un acompañamiento del padre de familias, es importante el acompañamiento de familia. son ellos quienes realmente van a colaborar porque el estudiante está una parte en la escuela, el resto no está acá (10:22)

DO01: Bueno, desde el área del docente orientador, hay unos proyectos que se ejecutan, se preparan y se ejecutan anualmente para la promoción de la

resolución de conflicto, promoción de la emocionalidad, de la inteligencia emocional, de la comunicación (5:31)

PF02: Desde ese punto vista, es importante la investigación, consultar, indagar, buscar alternativas innovadoras, estrategias que fortalezcan la acción pedagógica y que fortalezcan las habilidades de los niños (10:48).

DA01 ve una oportunidad para suscitar compromisos en los estudiantes y construir un clima escolar permeados por la paz y la tranquilidad. Mientras que DA01 ve una oportunidad para autoevaluarse como docente, identificar las debilidades en materia de formación pedagógica y establecer un proceso permanente de autoformación. Igualmente, reclama la participación de personas expertas en el tema de la convivencia escolar y externas a la misma institución. Según ES02 la formación docente no solamente estará orientada a desarrollar competencias académicas o referidas a las disciplinas científicas, sino en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para poder jalonar procesos de formación integral con los estudiantes.

Así mismo, DO01 ve la ocasión propicia para ejecutar proyectos educativos que promuevan la resolución pacífica de conflicto, el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades comunicativas. En ese mismo sentido, PF02 considera importante la investigación para crear alternativas innovadoras y fortalecer la acción pedagógica de los docentes. En cambio, PF02, cree necesario motivar la participación de los padres de familia, por su importancia en los procesos escolares, y establecer acciones formativas con ellos. La violencia entre los estudiantes se percibe como una fuente que impulsa el aprendizaje de habilidades emocionales de los estudiantes, la formación pedagógica para la resolución pacífica de conflicto y la implicación de las familias en el acompañamiento de los estudiantes

Tipos de violencia entre estudiantes

La clasificación de la violencia entre estudiantes tiene muchas formas. Esas acciones de los estudiantes afectan a las personas involucradas de varias maneras. Para Salazar (2012) la violencia “adopta varias formas [...] con toda la intención de obtener o imponer algo a la fuerza sin importar causar algún tipo de daño físico, psicológico, económico o sexual a los afectados” (p. 21). En los tipos de violencia entre estudiantes se identificaron como temas centrales la

focalización de la violencia en grupos poblacionales específicos, la unidireccionalidad y la reciprocidad como dirección de la violencia, el escalonamiento como dinamicidad de la violencia y las formas: física, verbal y psicológica.

Tabla 5

Tipos de violencia entre estudiantes

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Focalizada en grupos poblacionales	Tipos de violencia entre estudiantes	La violencia entre estudiantes
Dirección de la violencia		
Dinamicidad de la violencia		
Violencia física, verbal y psicológica		
Otras formas		

Focalizada en grupos poblacionales.

Se ha identificado a grupos poblacionales con características muy particulares en los sujetos de agresiones en las instituciones educativas. Según las voces de los participantes el bajo rendimiento académico y la repitencia escolar son características comunes en la población estudiantil propensa a participar en alteraciones de la convivencia escolar. Los actos de violencia se concentran en estudiantes con una trayectoria académica irregular y marcada por la insatisfacción de no alcanzar los propósitos educativos propuestos en el año lectivo.

DA02 Su rendimiento académico es bajo (2:17)

DD01 Su rendimiento académico, como le digo, son generalmente estudiantes que, si no han sido repitentes, son estudiantes con un bajo rendimiento (3:34)

DD02: Problemas con el entorno escolar, desmotivación hacia el estudio, dificultades académicas, bajos logros académicos (4:16)

DO01: En cuanto a su rendimiento académico muchas veces puede ser lo que desencadena una situación de violencia; un chico frustrado porque va mal académicamente, llega al colegio, ha perdido muchas materias, ha perdido años, esto genera como una frustración de fondo (5:23)

ES01: También su rendimiento académico no es el mejor. Por qué no llevan una mentalidad, ni para donde van, ni que quieren en su vida (6:9)

ES02: Su rendimiento académico muchas veces es bastante bajo y decadente (7:9)

PF02: Su rendimiento académico no es el mejor, algunos tienen rendimientos muy bajos (10:17)

PF03: Tienen poco interés por estudiar. Pierden muchas materias y pasan fuera de clase (13:15).

Según DD02 estos estudiantes presentan otros problemas asociados al fracaso escolar tales como la desmotivación para estudiar y para asumir responsabilidades previamente adquiridas en la realización de actividades escolares. PF03 asocia el bajo desempeño escolar con el desinterés por el estudio; mientras que ES01 lo vincula con la falta de orientación y de propósitos en la vida. Los estudiantes que están envueltos en un sin sentido de la vida recurren a las manifestaciones violentas. En cambio, DO01 avizorando una relación causal, identifica el bajo rendimiento académico como causante de frustración y ésta como generadora de violencia. En otras palabras, el fracaso escolar antecede las manifestaciones de violencia; la primera funge como causa y la segunda como consecuencias.

Otro grupo poblacional focalizado en la gestación de la violencia está relacionado con los estudiantes en extraedad. Este grupo poblacional está relacionado con el bajo desempeño académico y la repitencia escolar. Son estudiantes cuya edad cronológica está por encima de la edad esperada en los grados que están cursando debido a que en su trayectoria académica se retrasan por la repitencia de años escolares. Estos estudiantes interactúan en las aulas de clase con otros estudiantes que tienen un promedio de edad inferior a la de ellos. En los estudiantes que tienen este desfase de edades se percibe como un agravante de las interacciones en la convivencia escolar.

DD01: Los estudiantes que han estado involucrado en situaciones de violencia, en muchos casos son estudiantes extraedad (3:29)

DD02: El tipo de estudiante que recibimos que son estudiantes extraedad, algunos estudiantes extraedad, la violencia se ve con mucha frecuencia (4:5)

PF02: Esos niños, son los que normalmente recurren a este tipo de violencia, o los que se ha identificado, es que son niños a veces extraedad (10:15).

Estos estudiantes en situación de extraedad presentan frustraciones académicas y se encuentra en una posición cronológicamente superior a la del resto de sus compañeros. DD01, DD02 y PF02 señalan a estos estudiantes con dificultades de integración en la convivencia escolar. Asimismo, se ha observado una prevalencia de la violencia entre estudiantes en un rango de edades cronológicas y asociadas al desarrollo de los niños. La identificación de este grupo poblacional por las edades no excluye a otros rangos de edades para que se presenten situaciones violentas, sino aumento en las manifestaciones de estas. La focalización expresa

mayor exposición de los niños a comportamientos violentos por parte de sus pares escolares en ese rango de edades.

DA02: Bueno, los estudiantes que participan en situaciones de violencia son más que todos los chicos que están en grado sexto (2:15)

DA01: Me llama poderosamente la atención, que son chicos que, en su edad cronológica, oscilan entre los once y catorce o quince años, donde se presentan el mayor tipo de violencia (1:29)

DA02: En la institución particularmente se presentan situaciones de convivencia, situaciones de bullying y sobre todo en los estudiantes de sexto grado. Las situaciones que más se reflejan son situaciones de intolerancia (2:3)

DO01 Bueno, en la institución educativa, en primaria, creo que el mayor índice de violencia es físico. No es un tipo de violencia en el cual se afecte tanto al niño con, digamos aspectos personales o agrediendo su ser, ya que ellos no tienen esa capacidad desarrollada, digamos, herir la susceptibilidad, las emociones. Pero a medida que van creciendo, ya van llegando a grado sexto, van aumentando de edad en los grados superiores; ya se observa de igual manera que la violencia de un estudiante a otro es, más que física, es psicológica (5:7)

ES01: si se hacen charlas con los estudiantes de los grados octavo y noveno, que creo es donde más se da la violencia (6:29).

No obstante, la edad se presenta como un factor de riesgo de la violencia entre pares estudiantiles. DA02 y DO01 han focalizado a los estudiantes del grado sexto como grupo poblacional de mayor riesgo de violencia estudiantil; entendiéndose que los estudiantes que cursan este grado oscilan entre los once y doce años. Mientras que DA01 y ES01 amplían ese rango a estudiantes entre los once y catorce años. DA01 y DO01 especifican el tipo de violencia con mayor frecuencia en ese rango de edades. El primero, se refiere a la intolerancia como forma de manifestarse entre los estudiantes, y la segunda, a la violencia psicológica, por las intenciones de herir las emociones de los mismos estudiantes. En cuanto, a la violencia física, tiene mayor expresión en edades inferiores a la adolescencia según DO01.

Dirección de la violencia.

De la violencia entre pares estudiantiles es necesario entender la dinámica de esta y descubrir los patrones comunes en cuanto a la unidireccional y bidireccionalidad entre los actores inmiscuidos en esas situaciones. Los actores describieron una presencia significativa de la violencia unidireccional; una de las partes ejerce violencia sobre la otra sin encontrar respuesta

y resistencia. Según Fernández (2003) “la violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos violentos” (p. 31). En ella, una de las partes, individual o grupal, emite los actos de agresión hacia la otra parte que las recibe sin capacidad para resistir y responder. No se encuentra reciprocidad de la violencia entre las partes involucradas.

DD02: La violencia entre estudiantes se refiere a cualquier comportamiento agresivo de un estudiante hacia otro. Ya sea desde lo físico, lo verbal o lo gestual. Qué, con lo cual el otro estudiante se siente incómodo (4:1)

DD02: Ya la violencia se genera cuando ese comportamiento del otro genera disgusto hacia su compañero (4:3)

DO01: Bien, bueno, la violencia entre estudiantes es todo tipo de maltrato que un estudiante, que estamos hablando solo de estudiantes, un niño, un adolescente le proporciona a otro (5:1)

DO01: Entonces, es todo aquello que le haga daño, no solamente físico, sino también psicológico a su compañero de estudios (5:3)

PF01: Bueno, la violencia entre estudiantes es cualquier forma o comportamiento que atente de una u otra manera contra un estudiante, obviamente, por parte de otro (8:1)

ES01: Bueno, algunas de estas son el bullying, que se ve bastante, violencia verbal, violencia física. Violencia mental. Pues, los estudiantes le causan daño a la otra persona; no solo con actos sino con palabras (6:3).

La unidireccionalidad de la violencia no se circunscribe a una determinada forma de ejercerse entre las partes. Según DD02, PF01 y ES01, estas pueden darse de distintas maneras, tales como física, verbal, mental y gestual. Para ellos, la violencia se ejerce de manera unidireccional y sin reciprocidad alguna sin importar las distintas formas. No obstante, DD02, DO01 y ES01 resaltan los efectos que se le infligen a la parte receptora. Pues, en palabras de los actores, se trata de incomodarle, disgustarle, maltratarle y causarle daño de cualquier tipo. La no reciprocidad de la violencia denota la incapacidad de una de las partes para defenderse o la vulnerabilidad de la misma frente a la parte agresora.

A pesar de la presencia significativa de la violencia unidireccional, dos informantes clave señalaron la presencia de la violencia bidireccional o recíproca entre dos partes. En la violencia bidireccional las partes implicadas ejercen violencia mutua. Ambas partes asumen el doble rol de victimarios y víctimas y expresan la capacidad de respuesta mutua.

DA02: Bueno, la violencia entre estudiantes puede ser entendida como toda forma de agresión, situación que genere conflicto entre estudiantes y todos esos aspectos que no generan una sana convivencia (2:1)

DD02: Igualmente, se presenta mucho lo que es el ciberacoso, o no tanto ciberacoso como tal, sino agresión mutua por medio de las redes sociales sobre todo en Facebook (4:8).

Esta bidireccionalidad de la violencia, más allá de las formas de ejercerse, se asocia con esas disrupciones que perturban la convivencia escolar. DA02 amplía el concepto de violencia y le relaciona con todas esas situaciones que no generen una sana convivencia. El concepto de violencia es mucho más extensivo porque no se trata de actos que provocan daño a una de las partes, sino que se refiere también a todo tipo de acciones que no permite el disfrute de un ambiente sano en los entornos escolares. Y DD02, expresa la reciprocidad de la violencia en el contexto de las redes sociales y en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. La reciprocidad de la violencia denota la capacidad de ambas partes para resistir y responder. No se da entre las partes asimetría de fuerzas, por tanto, no se le puede designar como acoso como tal.

En la direccionalidad de la violencia también se abre espacio para referirse a la autoagresión o esas conductas que adoptan los estudiantes para causarse daño a sí mismos. Según Imbert (1992) “podemos distinguir también entre violencia criminal contra terceros y violencia contra sí” (p. 13). La violencia contra sí mismo entra dentro de las tipologías y se diferencia de la violencia que los estudiantes ejercen contra otros estudiantes. Un informante clave alertó en dos ocasiones sobre esta problemática en las instituciones educativas. Si bien, no es significativo una única voz, su percepción tiene resonancia en cuanto evoca un trasfondo conceptual de la violencia.

DA01: Nosotros siempre miramos la violencia como la agresión de un actor a otro. Pero, qué pasa con la autoagresión. Chicos que tú los ves, pues, con baja autoestima y comienzan a tener comportamientos que van en función de la destrucción de su dignidad (1:6)

DA01: Entonces, te reitero, estamos viendo muchos casos de agresión física, estamos viendo muchos casos de consumo; fíjate, ahí hay violencia porque hay vulneración de derecho. Pero también, lo estoy mirando, vuelvo y te reitero, auto violación (1:8)

El informante clave DA01 relaciona la autoagresión de los estudiantes con la baja estima que tienen de sí mismos. Se percibe al estudiante al mismo tiempo como sujeto y objeto de las agresiones que están encaminadas a autolesionarse o causarse daño así mismo. Igualmente, se le relaciona con los comportamientos que agravan la dignidad humana. Cuando lesiona el valor intrínseco que tiene cada estudiante las agresiones se piensa teniendo como trasfondo los derechos humanos. Así, pues, la autoagresión estaría estrechamente ligada a la violación de derechos por parte de los mismos estudiantes.

Dinamicidad de la violencia.

En la dinamicidad de la violencia se capta las distintas aristas emergentes en su proceso evolutivo y en sus manifestaciones en el contexto educativo. Según Ortega (2010), “la violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social” (p. 31). Este fenómeno social no es estático, ni inalterable. Durante su desarrollo se observa un movimiento progresivo tanto en intensidad como en las repercusiones personales y sociales. Los hechos puntuales de menor impacto tienen un desenvolvimiento ascendente que puede desencadenar en situaciones de insospechadas proporciones. De hechos menores puntuales se pasan a situaciones incontrolables y con consecuencias magnificadas. En las comunidades educativas las situaciones de violencia escalonan gradualmente.

DD01: Esos estudiantes, pues afectan la convivencia con los demás estudiantes. Por juegos pesados, por burlas. Que en muchos momentos trascienden, como lo decía la pregunta anterior, a situaciones de agresión física; y que muchas veces, incluso, vinculan a la familia de éstos. Esas situaciones de violencia escolar, como le digo, van escalando, desde la mirada de uno hacia otro, una mala mirada, como de pronto podría llamarle (3:8)

DD01: Y en algunos casos, también hay que decir, porque no fueron tratados por el docente de turno, la persona encargada debidamente para que la situación no pasara a mayores (3:18)

DD01: puede escalar hasta el punto de que si el estudiante es mayor de edad y de pronto tiene una responsabilidad en un delito (3:27).

DD02: algunas veces en un salón, un conflicto sencillo o una discusión entre dos estudiantes y se citan a pelear (4:26)

DD01: Pueden surgir otra situación como de enojo; y entonces, comienza la cadena de venganza. Me violentaron, yo violento (5:15)

PF01: pero cuando hay otros tipos de violencia, que están allí y que se están acumulando y que de pronto más adelante va a incurrir una situación más grande. Creo que allí, de pronto, no se actúa pertinentemente (8:28).

Este escalonamiento del conflicto tiene muchas aristas. Se puede pasar de un tipo de violencia menor a uno de mayor gravedad. E incluso, se puede pasar de un hecho no violento a un hecho excesivo de agresividad. Según DD01, de los juegos se pasa las burlas y de estas a agresiones físicas. O de una mirada sin connotaciones violentas se pasa a altercados personales usando un lenguaje denigrante y agresiones física. Es decir, de gesticulaciones se puede pasar a actos delictivos con responsabilidades penales. DD02 alertó ese movimiento ascendente, de un conflicto mal manejado en el aula de clase se pasa a riñas fuera de las instalaciones institucionales a través de citaciones entre las partes. También el escalonamiento se da teniendo en cuenta el punto de inicio. De una situación personal se pasa a una situacional relacional y de mutua respuesta entre los participantes. DD01 dice que de un enojo personal se puede pasar a actos de violencia con otros estudiantes y estos en respuesta o venganza acrecienta la situación.

Igualmente, el escalonamiento de la violencia se presenta en la magnitud de la participación. Según DD01 la situación conflictiva puede iniciar con un par de estudiantes, luego involucra más estudiantes y terminan participando hasta las familias de estos. Mientras que PF01, habla de situaciones pequeñas que se van acumulando y luego trasciende a situaciones grandísimas. Este movimiento continuo y ascendente de la violencia se manifiesta en la tipología, en la magnitud de la participación y la acumulación de pequeñas situaciones. Según, DD01 el escalonamiento obedece a un manejo inadecuado de las situaciones pequeñas y según PF01 el conflicto escalona por la no intervención oportuna y pertinente de los responsables en el aula de clase de esos conflictos pequeños.

También existe un escalonamiento en la frecuencia de ocurrencia de estos hechos disruptivos. De hechos puntuales, aislados y esporádicos se pasa a hechos reiterativos y permanentes. Podría decirse que la violencia estudiantil llega a su expresión culmen cuando se repite constantemente y ocurre de forma sistemática hacia una de las partes del conflicto. El acoso escolar, en su expresión inglesa bullying, connota las características de sistematicidad y reiteración. El acoso escolar constituye la cúspide del escalonamiento de la violencia entre

estudiantes. Las manifestaciones de violencia esporádicas y ocasionales son interpretadas como un punto que antecede a la violencia reiterativa y constante.

DD02: algunas veces dependiendo del grado de violencia del que estemos hablando, cuando es muy reiterativa, puede llevar a daños mentales de las personas que la están padeciendo, problemas psicológicos, hemos tenido (4:13).

DA01: Bueno, agresión física, agresión sexual, bullying, el cyberbullying, que es muy común. Son las más dadas (1:16)

DD02: tenemos una niña que ha tenido un ataque progresivo de bullying entre sus compañeros y que ha desarrollado a partir de eso una fobia social (4:14)

ES01: Bueno, algunas de estas son el bullying, que se ve bastante, violencia verbal, violencia física. Violencia mental. Pues, los estudiantes le causan daño a la otra persona; no solo con actos sino con palabras (6:3)

ES02: He señalado violencia, como bullying, más que todo, en las personas con condiciones o discapacidades. También he evidenciado, violencia verbal y psicológica (7:3).

Desde las comunidades educativas estudiadas, en la gradualidad de la violencia, el acoso escolar se percibe como un fenómeno preocupante. DA01 lo percibe como fenómeno común y junto con el ciberacoso ocurren de manera habitual entre los pares estudiantiles. Mientras que DD02 se inclina en mostrar las consecuencias negativas del fenómeno en los participantes. Entre los daños ocasionados están las repercusiones mentales, psicológicas y la fobia social. Así mismo, ES01 se enfoca en los daños causados al destinatario del acoso escolar, reconociéndoles como persona, a través de acciones y manifestaciones verbales. Y ES02 especifica en el receptor de agresiones la condición de discapacidad. Es decir, el acoso escolar se estima en el más alto grado del escalonamiento por los atributos de permanente y reiterativa, por los daños causados a los estudiantes receptores de agresiones y focalizarse en personas en situación de discapacidad, sin capacidad de defenderse.

Violencia física, verbal y psicológica.

En las tipologías de la violencia entre estudiantes relacionadas se encontró la tríada: física, verbal y psicológica. La Organización de las Naciones Unidas afirma (1995) que "La violencia en sí misma es una acción devastadora que puede manifestarse de forma psicológica, verbal, física o sexual" (p. 1). Cada una de estas formas de violencia está muy relacionadas con las otras. El uso de esta organización de los actos disruptivos fue unánime y se fijaron en el tipo de acción

cometido como criterio para clasificarla. También se evidencia una dificultad para clasificarla, ya que las manifestaciones violentas no son excluyentes. Una acción física puede estar acompañada de expresiones verbales y consecuencias psicológicas y relacionales. Sin embargo. Los informantes clave usaron esta triada, manejada comúnmente en la comunidad educativa.

ES03: Se presenta agresión física, verbal, psicológica (12:3)

ES01: Bueno, algunas de estas son el bullying, que se ve bastante, violencia verbal, violencia física. Violencia mental. Pues, los estudiantes le causan daño a la otra persona; no solo con actos sino con palabras (6:3)

ES02: Pero a mí la violencia entre estudiante es tanto la violencia física como verbal y psicológica entre estudiantes, que puedes llegar a afectar el comportamiento, y pues, a la vida de las personas.7:1

PF02: Se puede decir que se presentan diferentes formas, una es, hay una violencia digamos verbal, hay otra violencia física, como también otra violencia psicológica. Digamos que, en el caso de la verbal, los niños se maltratan demasiado con palabra ofensivas o con sobrenombre (10:3)

DD01: Incluso, a veces de forma física, como también de forma psicológica y de verbal (3:6)

DD02: La violencia entre estudiantes se refiere a cualquier comportamiento agresivo de un estudiante hacia otro. Ya sea desde lo físico, lo verbal o lo gestual. (4:1).

El uso de una frase convencional para mostrar la clasificación de la violencia que se ha trivializado en el lenguaje común de los participantes. La violencia física, verbal y psicológica se impone como forma de agrupar las distintas manifestaciones agresivas de los estudiantes. Unas agresiones son más visibles que otras. Con relación a la violencia física, Krauscopf (2009) la reconoce como “evidente, intencionada, en la que se utiliza alguna parte del cuerpo, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de una persona” (p. 31). Al describir las más evidentes, se ha fijado en las diferentes acciones observables de los estudiantes como propiedades de estas situaciones desagradables para diferenciarlas unas de otras.

PF01: Porque repito, no solo estamos hablando de violencia física, de agresiones físicas o agresiones verbales, sino de cualquier otro tipo de violencia o cualquier otro tipo de conducta que puede incurrir en violencia y que puede terminar maltratando a otro estudiante (8:23)

DD01: Como decía, si uno mira mal al otro o si uno hace un comentario negativo del otro, entonces, eso se convierten en pretexto para empezar una discusión y

que, en muchos momentos, incluso, terminarán llegando a agresiones verbales, psicológicas o físicas (3:15).

DD01: Hemos tenido riñas, donde se han golpeado estudiantes. En algún momento, ya de pronto, hace poco, se presentaron amenazas; incluso con algunos elementos cortopunzantes a las afueras de la institución, que obligó que tuviéramos que llamar en algún momento a las autoridades competentes para que ellos tomaran control de la situación (3:11)

DO01: puede ser de tipo físico, de tipo psicológico; puede estar también relacionado con cualquier forma de acoso, sea un acoso personal, o también un acoso cibernético (5:2).

DA01: Vuelvo y te reitero, las más comunes son las agresiones físicas, las agresiones verbales, digamos, el aislamiento, la descalificación, el ciberbullying, esas son las más comunes que se dan (1:21).

Además de usar la frase tradicional para diferenciar las distintas maneras de lesionar a sus compañeros, la clasificación no se cierra exclusivamente en la tipología: física, verbal y psicológicas. PF01 y DO01 se refieren no solo a las acciones señaladas en la triada, sino que se abre un abanico de posibilidades especificando como criterio todas aquellas acciones que maltrate a otros estudiantes o acose a la persona. Es decir, la clasificación no se fija exclusivamente en el tipo de acción que se realiza sino también en todo aquello que cause el efecto negativo en el receptor de las acciones.

Ahora bien, estas formas de violencia no ocurren separadamente la una de la otra. Según DD01, tienen ocurrencia lineal porque una forma de violencia puede suceder a la otra estableciendo una cadena sucesiva y progresiva de acciones: comentarios negativos, discusión, verbal-psicológica y física. Mientras que DD01 establece una ocurrencia simultánea e incluyendo la exclusión social dentro de las maneras de violencia. Así pues, la violencia entre estudiantes puede ocurrir de forma sucesiva donde una acción lleva a otra de mayor complejidad y también puede darse al mismo tiempo todas juntas.

Analizando específicamente cada una de estas formas de agredir a sus pares estudiantiles, la violencia física según Esplugues (en Herrera y Frausto, 2021) es “un acto que causa o puede causar una lesión física, se representa por golpes” (p. 439). Se usa la fuerza de forma adrede causando daños en la corporeidad de sus pares estudiantiles. El agresor busca el contacto corporal con la víctima y lesionar su integridad.

PF02: En la física lastimosamente no saben resolver conflictos y terminan a la vieja usanza y el que mayor fuerza tiene es el ganador (10:4)

DA01: Entonces, te reitero, estamos viendo muchos casos de agresión física (1:8)

DD01: Y que en algunos momentos agrupan a otros estudiantes. En algún momento pueden respaldar o ser del mismo grupo y eso genera situaciones de agresión física (3:10)

DD02: Bueno, dentro de las situaciones de violencia que se presentan están la agresión física, que se da a veces en los patios, a la hora del descanso o a la hora del almuerzo. Algunas veces también se dan este tipo de agresiones físicas a la salida (4:6).

En efecto, para PF02 la violencia física es un recurso donde se emplea la fuerza; también, es una manera muy antigua de resolver los conflictos. Se trata de volver a costumbres muy antiguas para dirimir las diferencias e implica recurrir a métodos primitivos para relacionarse con los otros. Según DD01, este modo de resolver la violencia puede ser grupal e involucra varias personas agrupadas anteriormente por alguna afinidad no especificada. Así mismo, DD02 indica lugares y momentos específicos donde ocurren este tipo de agresiones: en los patios, descansos, almuerzo y en la salida de la institución. Es decir, la violencia física ocurre en momentos y espacios abiertos y de interacción no controlada por las autoridades institucionales.

Con respecto a las agresiones verbales, los estudiantes usan el lenguaje para generar malestar en el otro. Para Moreno (2017), la violencia verbal “se manifiesta a través de gritos, burlas, comentarios sarcásticos y de ridiculizar, desprecios, insultos, amenazas, humillaciones, poner mote, principalmente [...] menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción” (p.45). En este sentido, se trata de exponer a la víctima ante sus compañeros, afectar su dimensión afectiva y buscar la exclusión social aludiendo una característica física o cultural.

DA03: Se pegan, se dicen groserías, más que todas las mujeres. Se nota en los rumores, el chisme, las intrigas (11:6)

DD01: A veces, los estudiantes se acercan, dicen: fulano de tal me está mirando feo o está diciendo tal cosa de mí. Tú sabes, inicia incluso a partir de rumores, por mirada mala hacia el compañero, hacia otro (3:9)

DD02: se dan agresiones verbales en los salones de clases (4:7)

DA02: Cuando se han presentado peleas o discusiones entre ellos, pues, genera un ambiente de discusión, los chicos pelean entre ellos, manifiestan que se tratan mal, incluso, el irrespeto entre ellos está generando situaciones conflictivas entre ellos. (2:14)

PF02: En el caso de los sobrenombres, de pronto por su rango físico, tal vez haciéndolos creer que son inferiores o que de pronto son tan diferentes, eso implica a la vez en los niños que la violencia escolar aumente y es la forma en la que normalmente se ve a acá en la institución (10:6).

En las agresiones físicas y verbales se establece una diferencia en los lugares donde suceden estas manifestaciones. Si la agresión física se presenta con mayor frecuencia en espacios institucionales abiertos, las agresiones verbales ocurren en espacios más cerrados. DD02 afirma que este tipo de agresiones se presentan más que todo en las aulas de clase, donde generalmente cuenta con la presencia de los otros estudiantes y es supervisado por los docentes. Igualmente, el género tiene incidencia en el tipo de violencia. DA03 afirma que el género femenino recurre más a las agresiones verbales que el género masculino y junto con DD01 le asocian con los rumores, el chisme, las intrigas y los gestos. En cambio, DA02 le asocia con discusiones y peleas y PF02 con los sobrenombres o apodos a partir de rasgos físicos diferenciales de la víctima para menospreciar o hacer sentir inferior a la víctima.

Muy relacionada con la violencia verbal, se encuentra la violencia psicológica. Estas agresiones se fijan más en las afectaciones sobre la víctima en lo personal y es menos visible que la física y la verbal. Para Chávez (2023) “las violencias ejercidas de forma cotidiana que se articulan con lógicas institucionales van construyendo pedagogías que habitúan a los involucrados a su aceptación y normalización” (p.268). Estas manifestaciones tienden a normalizarse por su invisibilidad.

DD01: Con acosos, lo separan del grupo, lo ridiculizan, tratan de humillar. Entonces, es como las formas más frecuentes de violencia, pero en mi punto de vista es diferente por edades (5:8)

PF02: Y la psicológica también es preocupante porque al parecer no afecta, pero de una manera muy directa si está afectando a los niños (10:5)

En cuanto a la violencia psicológica, no se especifican acciones; más bien, se dirige la atención sobre los efectos de las acciones o de las palabras en los estudiantes. DD01 hace alusión a exclusiones sociales, a la ridiculización, a la humillación como formas de agresiones psicológicas y asocia este tipo de agresión a la edad cronológica. No se presenta en todas las edades sino en un rango de edades donde los estudiantes pueden tener el ingenio para hacerle daño de forma adrede al otro. Es como una forma más inteligente de hacerle daño a los compañeros. Mientras

que PF02 expone que los efectos en la psicología no son tan visibles o no son fáciles de detectar, pero que hace estragos en la salud y el bienestar de los individuos.

Otras formas de violencia.

En las declaraciones se evidencian otros tipos de clasificaciones que trascienden la triada convencional: física, verbal y psicológica. La irrupción de las tecnologías de la información, el advenimiento de las redes sociales y el concepto de ciberacoso muestran otras expresiones violentas que se salen de la clasificación convencional. Los diferentes matices de este fenómeno institucional sugieren reflexionar sobre otras maneras de presentarse. Según García y Ramos (2000) “Los medios de comunicación masiva reflejan a la sociedad de forma selectiva y desarrollan estereotipos de personas, situaciones y maneras de relacionarse, que determinan las creencias y opiniones acerca de ellas” (p.89). Así pues, la irrupción de las redes sociales ocupa la atención para que los estudiantes expresen a través de estos medios su deseo de causar daño a su oponente.

DA01: Bueno, agresión física, agresión sexual, bullying, el cyberbullying, que es muy común. Son las más dadas (1:16)

ES03: Lo que pasa, es que se levanta mucho chisme. Las niñas más que todo, se inventan cosas que no son ciertas y hasta las publican por las redes a través de un perfil falso (12:5)

DD01: E incluso, del tema del uso de redes sociales por donde ellos, como bien, lo manifiestan en su momento, boletean a sus compañeros, que terminan generando también en situaciones de confrontación (3:14)

DD02: Igualmente, se presenta mucho lo que es el ciberacoso, o no tanto ciberacoso como tal, sino agresión mutua por medio de las redes sociales sobre todo en Facebook (4:8).

Como se dijo anteriormente, con la expansión de las redes sociales se ha naturalizado la violencia a través de estos medios para denigrar de sus compañeros de estudio. En este sentido, DA01 afirma que el acoso cibernético es un fenómeno común y muy dado en las instituciones educativas; DD01 indica que a través de estos medios se exponen (boletean) a sus compañeros al escarnio público. ES03 agrega que se expone información no cierta de los estudiantes a través de un perfil falso para que el agresor quede en el anonimato. Sin embargo, DD02 aclara que no toda violencia a través de las redes sociales se puede catalogar como ciberacoso. Se necesita algo

más para llegar a este nivel. Más que ciberacoso lo que se presenta en agresión mutua por estas redes sociales.

Otra forma de violencia está direccionada en el aspecto de la orientación sexual y el género. Este problema en las instituciones educativas se comprende en un contexto social y cultural que se inclina al rechazo a personas con orientación sexual diferente. Para Ruiz (2017) existe “el odio, rechazo o actitud hostil [...] hacia la diversidad sexual y de género en general” (p. 184). Esta problemática contextual se expresa en el interior de las comunidades educativas.

DD01: Bueno, en nuestra institución educativa, las situaciones de violencia escolar son diversas. Comenzando por situaciones donde algunos estudiantes se burlan de sus compañeros por tema físico, por temas de credo, por temas de condición sexual (3:7)

PF01: pero como que no se alcanza a cubrir la conducta de la violencia; porque de pronto, pensamos en comportamientos, pensamos en el tema de género, pensamos el tema del respeto a ciertas cosas (8:32)

DA01: Es muy, es muy puntual, la violencia en mi colegio, sobre todo violencia física, violencia sexual (1:5).

Si bien, no fue muy marcada la alusión a este tipo de violencia entre los estudiantes, se trae a colación para no dejar desapercibido las situaciones presentadas a raíz de la orientación sexual. Los estudiantes con una condición sexual diferente o por cuestiones de género son objeto de agresiones por sus compañeros. Entre esas agresiones, DD01 resalta las burlas y DA01 dice que son acciones muy puntuales. Sin embargo, DD01 no le ve como un problema generalizado, sino de algunos estudiantes.

Agentes de violencia entre estudiantes

En el tema fenomenológico integrado esencial los agentes de la violencia entre estudiantes se analizan los motivadores de este comportamiento en las escuelas. Según Yunes y Zubarew (1993) “características individuales, experiencias familiares, relaciones de pares, [...] exposición a violencia en los medios de comunicación y otros factores políticos, culturales y sociales se interrelacionan y juegan un papel fundamental en la ocurrencia de la violencia en jóvenes” (p. 104). Los agentes de la violencia son múltiples y variados. Emergieron como temas centrales: La fuente de violencia, externalización de situaciones familiares, impacto socio comunitario, incidencias institucionales y exteriorización de rasgos personales.

Tabla 6*Agentes de la violencia entre estudiantes*

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
La fuente de violencia		
Externalización de situaciones familiares	Agentes de violencia entre estudiantes	La violencia entre estudiantes
Impacto socio comunitario		
Incidencias institucionales		
Exteriorización de rasgos personales		

La fuente de violencia.

En la génesis de la violencia cabe preguntarse por el punto de inicio o esa chispa que enciende las alteraciones de la convivencia escolar. Preguntarse por la fuente de estas expresiones disruptivas no quiere decir que se está buscando la primera causa y que delante de esa causa no haya nada. Vargas (2010) manifiesta que “el desconocimiento por parte del docente de sus interlocutores hace que éstos asuman una actitud defensiva y poco positiva para lograr entornos de aprendizaje mutuos en los que haya verdadera producción de conocimiento”. (p. 12). Pues, como se describirá más adelante, la violencia es un fenómeno social multifacético y puede tener multiplicidad de factores que le produce. Más bien, se trata de mostrar ese punto inicial que activa otras situaciones asociadas a la causa de la violencia. En ese sentido, la comunidad educativa identificó la intolerancia a las diferencias como fuente de la violencia.

DA02: Pero, la intolerancia es lo que está generando de que se presenten situaciones de convivencia marcadas (2:12)

DD01: Comenzando por situaciones donde algunos estudiantes se burlan de sus compañeros por tema físico, por temas de credo, por temas de condición sexual (3:7)

DD02: Ya la violencia se genera cuando ese comportamiento del otro genera disgusto hacia su compañero (4:3).

DD01: Y en algunos casos, también hay que decir, porque no fueron tratados por el docente de turno, la persona encargada debidamente para que la situación no pasara a mayores (3:18)

En esta génesis de la violencia está la intolerancia a las diferencias y la no aceptación de los estudiantes por características accidentales de su personalidad. Para Salazar (2012) “estas intolerancias hacia el otro son elementos que pueden generar conflictos y violencias entre los

diferentes sujetos educativos.” (p. 303). DA02 alude a la intolerancia como factor generador de violencia y DD01 afirma que esa intolerancia se da por características personales como la religión, la orientación sexual y atributos físicos. Además de las características accidentales de los estudiantes, DD02 también se siente intolerancia hacia el actuar de las personas. Ahora bien, esta situación de animadversión en su punto de arranque exige un tratamiento adecuado. DD01 manifiesta que el no tratamiento adecuado por la institución educativa a situaciones sencilla trasciende a situaciones de mayor complejidad. De esta manera, se puede afirmar que la animadversión a las diferencias se constituye como la chispa que da origen a la cadena de violencia entre los estudiantes en su contexto.

Externalización de situaciones familiares.

La violencia entre estudiantes está estrechamente relacionada con las situaciones internas de las familias. El modelo de relaciones del grupo familiar se externaliza en los comportamientos adoptados por los hijos en las instituciones educativas. Según Hinojosa y Vázquez (2018) “La familia es un modelo que seguir para el niño, acerca de la vida, la disciplina, la actitud y la conducta, como pilares del carácter del individuo. Estos aspectos son muy influyentes en el aprendizaje de la conducta agresiva” (p. 436). Es decir, esas situaciones no consolidadas y que afectan negativamente a las familias se trasladan en comportamientos violentos de los hijos en las escuelas. Un estilo de crianza difuso en el hogar se manifiesta en situaciones disruptivas en la escuela. Esta forma de los padres de relacionarse con los hijos para educarlos incide en los comportamientos violentos de los niños.

DD01: las familias no tienen control sobre ellos. A veces son padres de familia que cuando son convocados por coordinación o a la institución, vienen airados, molestos por los llamados (3:32)

DD02: problemas familiares, normalmente los chicos que tienen situaciones de violencia, son chicos que tienen bajo o nulo acompañamiento de sus padres (4:17)

DD02: tienen muy poco acompañamiento, muy poca supervisión. No tiene autoridad en casa. Algunas veces han sido maltratados y es lo que hacen es repetir esas conductas (4:18)

ES02: Sus familias tienden a ser también muy ausentes en sus vidas y con sus mismas características (7:7)

DA03. Yo diría que son niños descuidados por las familias. Los papás no están pendientes de los niños en las tardes, no saben qué hacen sus hijos, tú los ves

altas horas de la noche en la calle. Si los llaman acá por algo que hicieron sus hijos, se ponen de parte de ellos, les creen más a sus hijos (11:15)

DA03: Y eso se refleja acá en la institución. Así como ellos no tienen reglas en la casa, también quieren vivir sin reglas en el colegio (11:16)

DA03: También, los padres no colaboran. Cuando se les cita acá se ponen de parte del niño, lo defiende y reaccionan también con violencia. Nos dicen abiertamente que ellos les dicen a sus hijos que no se dejen, si les pegan, que no se las dejen montar, ellos responden (11:18).

Según los informantes clave, la violencia va de la familia a la escuela. El estilo de crianza difuso tiene incidencias en las manifestaciones disruptivas en los entornos escolares. DD01 afirma que los padres no tienen control en el hogar sobre sus hijos y reaccionan emocionalmente para justificar los comportamientos violentos. DD02 señala el nulo o bajo acompañamiento de los padres en las asignaciones educativas de los niños. Se trata de estudiante que no tienen autoridad, ni supervisión en casa. Esa falta de acompañamiento de los padres tiene un impacto negativo en los niños y se manifiesta en las dificultades para relacionarse con los otros niños en las escuelas.

Igualmente, ES02 y DA03 manifiestan que los padres están ausentes en momentos vitales de los educandos y se percibe un descuido hacia ellos. No se establecen normas en el hogar y la organización del tiempo fuera de la jornada escolar integra hábitos que expone a los mismos niños al aprendizaje de relaciones laxas, sin normas y sin límites. Ese estilo de crianza laxo en el hogar se replica en las instituciones educativas. Asociado a la laxitud en el hogar, DA03 también señala la justificación de los padres del comportamiento violento. Incluso, lo incentivan como respuesta adecuada o como mecanismo de defensa aceptada ante situaciones conflictivas. Así pues, el estilo de crianza difuso expresado en la no fijación de reglas en el hogar y la generación de un ambiente familiar laxo se percibe como una incidencia familiar en las relaciones violentas entre los estudiantes.

No obstante, el estilo de crianza laxo y difuso se comprende en un contexto de vulnerabilidad de la familia. Para Flores (2011) “el tipo de disciplina que una familia aplica al niño será el responsable por su conducta agresiva” (p.26). Asociadas a estas existen otras situaciones que elevan el grado de fragilidad de las familias para que sean susceptibles al aprendizaje de relaciones disruptivas y amenazantes de la convivencia escolar. Esta vulnerabilidad de las familias

está relacionada con la falta de formación y participación, las dificultades económicas, la desintegración y los débiles lazos afectivos entre los miembros.

DA02: falta preparación de la familia a pesar de que se hacen reuniones y talleres con padre de familias, se nota, pues, en esas reuniones que todavía falta formación en los hogares, formación en los hogares de como formar a los estudiantes, como educarlos en la parte emocional, en la parte de convivencia, en el buen trato y sobre todo en el respeto (2:76)

DO01 los chicos si tienen unas familias, digamos, con algunas conductas o algunas dinámicas no favorables: no hay comunicación, las familias no tienen, digamos, esa capacidad de sentarse, dialogar, pensar, en conversar sobre lo que pasó en el día, darse apoyo emocional, orientarse, no tienen esa unidad que uno espera que tenga un padre con unos hijos; entonces, esa situación es muy frecuente en los niños, que generan violencia, que no hay un contexto familiar afectivo (5:22)

ES02: Y muchas veces este comportamiento viene desde el ámbito de su casa, de sus condiciones económicas y del trato que reciben (7:5)

DA01: Son de estratos socioeconómicos de vulnerabilidad, aunque también tenemos chicos que son de estratos socioeconómico dos o tres (1:28)

De este modo, la vulnerabilidad de la familia incide negativamente en la manera como se socializan los estudiantes y afecta la convivencia escolar. DA01 reconoce la falta de formación de las familias para educar en lo emocional, en el aprendizaje de relaciones constructivas y en la enseñanza de valores como el respeto. Desde el hogar no hay capacidad para enseñar aspectos claves para la convivencia pacífica. Muy relacionada con la falta de formación, DO01 señala algunas dinámicas familiares no favorables como las deficiencias en el diálogo y la comunicación entre los miembros, carencias de apoyo emocional mutuo, falta de unidad y de orientación de los padres hacia los hijos. Es decir, no existe un contexto familiar favorable para educar emocional y relacionalmente a los niños.

Asimismo, junto con las carencias afectivas en las relaciones entre los miembros y las deficiencias formativas para educar para la paz, los bajos ingresos económicos ejercen una influencia en la vulnerabilidad de las familias. Para González (2007) “Un niño que se comporta diferente, que ha comenzado a agredir, que deja de prestar atención. Que repentinamente disminuye su rendimiento o que rehúye el contacto con sus pares, está delatando problemas en su hogar” (p.167). Es decir, los problemas presentados en el hogar para la satisfacción de las necesidades básicas repercuten en las relaciones de los estudiantes en la escuela.

ES02: Y muchas veces este comportamiento viene desde el ámbito de su casa, de sus condiciones económicas y del trato que reciben (7:5)

DA01: Son de estratos socioeconómicos de vulnerabilidad, aunque también tenemos chicos que son de estratos socioeconómico dos o tres (1:28).

Las familias con bajos ingresos económicos tienen dificultades para satisfacer sus necesidades básicas y sentirse realizados como personas. ES02 y DA01 afirman que detrás de estos estudiantes con tendencia a la violencia hay un cuadro familiar vulnerable en materia económica. Vienen de contextos familiares con necesidades básicas insatisfechas. Sin embargo, DA01, hace notar, que la violencia no es exclusiva de niños provenientes de familias vulnerables económicamente; también se presenta en estratos socioeconómicos dos o tres. En ese sentido, no se da una conexidad determinante entre violencia e ingresos económicos; pero si se percibe una tendencia a que los estudiantes con necesidades básicas insatisfechas sean propensos a este tipo de comportamiento.

Además de la vulnerabilidad y los estilos de crianza, la violencia intrafamiliar se constituye como incidencia en las situaciones disruptivas en las instituciones educativas. Esta problemática al interior de los hogares se reproduce en las escuelas como réplica del aprendizaje de las conductas violentas. Los abusos de un miembro de la familia hacia otro son introyectados por los niños y con amplias posibilidades de repetirse en otros contextos. Según Serrano et al (2014) “varios estudios que postulan que, a mayor percepción de hostilidad entre los padres, los hijos tienen más probabilidades de presentar síntomas ansiosos y depresivos” (p. 9). Así pues, la violencia intrafamiliar afecta las emociones de los niños, cómo se relacionan estos y cómo asumen los conflictos en el entorno escolar.

DD02: Bueno, esas situaciones de violencia son atribuidas, puede ser a situaciones familiares. Los chicos viven un entorno familiar violento; entonces, ellos lo que hacen es repetir esa conducta (4:9)

DO01: Obviamente el contexto influye demasiado, en qué contexto familiar vive el estudiante, situaciones de violencia interna en la familia. Padres consumidores, alcohólicos, tipos de situaciones familiares que conlleva una frustración, cuya frustración muchas veces la vienen a desembocar en las instituciones educativas. Pues, con el maltrato a los estudiantes (5:9)

ES01: Bueno sí, si lo vemos desde este punto, aquí influye mucho la convivencia familiar. Porque si ellos ven que en su hogar hay mucha violencia, que el papa le pega a la mamá o viceversa, los tíos se pelean, ellos van a adquirir eso y lo van a poner en práctica acá en el colegio (6:8)

ES02: Y muchas veces este comportamiento viene desde el ámbito de su casa, de sus condiciones económicas y del trato que reciben (7:5)

DA03: Tienen un hogar donde sólo ven violencia. El papá que le pega a la mamá. Es una realidad muy compleja la que viven las familias (11:12).

En efecto, la violencia ocurrida en el interior de los hogares tiene sus efectos en la convivencia escolar. DD02 atribuye la violencia escolar como repetición del entorno familiar violento. Los niños acumulan las tensiones familiares y las reproducen en la escuela. De igual modo, DO01 dice que la violencia interna de las familias conduce a una frustración y ésta desemboca en el maltrato entre estudiantes. Aunque no se alude a que los niños sean víctimas, ES01, ES02 y DA01 comentan que los niños adquieren el comportamiento violento por observación en la familia, especialmente entre padres y ese comportamiento violento lo ejercitan en el contexto escolar. Estas situaciones complejas de las familias se proyectan en otros contextos por las dificultades que tienen los niños de establecer relaciones sanas y constructivas.

Ahora bien, no se percibe solamente a las familias como factor influyente en la violencia entre estudiantes. No se puede atribuir exclusivamente al contexto familiar la generación de la violencia escolar. Calvo (2002) afirma que “la violencia escolar tiene un carácter multidimensional y depende del contexto social y cultural en el que el fenómeno se vive y se reproduce cotidianamente”. (p. 3). En el origen de este fenómeno social en las escuelas se avizora otras situaciones influyentes y tejen una red compleja de causas. Hay que ir mucho más allá de las familias para comprender la génesis de la problemática.

PF01: No necesariamente de un hogar disfuncional, vamos a tener un estudiante agresivo, violento, aunque si puede ocurrir. Y de hogares bien, si vale la expresión, bien conformados puede ocurrir que salga un estudiante violento (8:16)

DA01: Hay que buscar, digamos, elementos causantes desde la sociedad, hay que buscar elementos causantes desde la familia, hay que buscar elementos causantes, digamos, qué tienen ellos como prioridad dentro de su formación (1:22).

PF01: Pero yo no, si vale la expresión, yo no juzgaría por un tipo de, o por un esquema como tradicional, porque es hijo de padres separados o porque es mal estudiante; pero no. Hay situaciones como más complejas (8:19)

ES03: bueno, yo diría que hay alumnos que les gusta la pelea. Hay niños que no ven eso en la familia. Pero siempre están peleando, se meten en todo (12:6)

PF03: A veces le quieren echar toda la culpa a los papás porque no saben criar a sus hijos. Pero digo, que eso va en los niños también. He visto padres que son

bien, se preocupan por sus hijos, los tienen bien, comen bien, le buscan refuerzo, lo llevan a la iglesia, están con ellos, lo meten en escuelas de fútbol. Hace todo lo que un padre puede hacer. Pero el niño coge por el mal camino. Eso van en el niño. Mire hay niños que vienen de hogares pesados, y salen bien. Son bien educados. Uno se asombra con eso (13:8).

Si bien se reconoce el contexto familiar en las situaciones disruptivas escolares, no se puede afirmar que estas sean determinantes o consideradas como única causa de la violencia. Según PF01 las situaciones familiares como la disfuncionalidad en su composición no determinan y no establecen la condición necesaria para generar situaciones de violencia. De hogares disfuncionales no necesariamente surgen estudiantes con tendencia a la violencia. El problema se ve como algo más complejo y por tanto, no se puede reducir a la disfuncionalidad de las familias. ES03 y PF03 le quitan fuerza al factor familiar y eximen de responsabilidad a los padres como origen de la violencia. De hogares bien constituidos y con patrones de relaciones sanas emergen estudiantes con conductas violentas. Hay otros elementos fuera de la familia que tienen incidencia en el estilo relacional de los infantes. En ese sentido, las vicisitudes de las familias tienen sus efectos en la convivencia escolar, pero no se puede afirmar que sea un factor determinante. Pues, se debe mirar otras incidencias en el fenómeno de la violencia para comprender su origen.

Impacto socio-comunitario.

Al igual que la familia, el contexto socio-comunitario tiene influencia en las relaciones interpersonales. El contexto social de vulnerabilidad y elementos de la cultura inciden en la manera cómo los estudiantes establecen interacción en el contexto educativo. Según Montoya et al (2013) “emergen los sustratos socioculturales que soportan las redes de la violencia, internalizada en las mentes de las y los sujetos y materializada a través de diferentes prácticas con un profundo impacto en la vida individual y colectiva de las víctimas” (p. 353). Es decir, los comportamientos de agresividad obedecen a situaciones sociales y culturales de las comunidades educativas. Esos elementos contextuales están relacionados con la vulnerabilidad del entorno social y el aprendizaje de valores y normas para resolver conflictos.

PF01: los contextos en que ellos viven a veces son abrumadores (8:9). Si bien se expresan en el aula, tienen su origen en el individuo, en sus contextos, en sus ambientes (8:65)

PF03: Yo digo que la familia y la sociedad influyen mucho. pero no siempre es así (13:7)

PF02: puede ser, de pronto el contexto de comunidad (10:8)

PF03: Yo digo que la familia y la sociedad influyen mucho. pero no siempre es así (13:7)

ES01: Su entorno, en el barrio hay mucho conflicto, también, ver dónde está ubicada su vivienda ¿dónde vive? Y ahí nos podemos dar cuenta si es o no una persona conflictiva, violenta (6:10)

ES03: Eso lo ven ellos en el barrio con sus amigos. Si ellos no adoptan esa conducta, lo marginan y lo miran mal. De alguna manera, a ellos les toca meterse en ese mismo cuento, sino tienen problemas y se las montan a ellos (12:7).

DA01: Pero yo creo que los generadores de violencia, más que todo, vienen influenciados por lo social. Por lo que viene fuera de la institución (1:24)

DA03: Bueno, digamos, que los colombianos somos violentos. Todo lo queremos resolver con la violencia. Fíjate, tenemos un conflicto armado por más de 60 años y no hemos podido resolverlo de forma pacífica. Como te digo, estos chicos pertenecen a una cultura violenta de muchos años; asimilan esos comportamientos y los reproducen en el colegio (11:9)

DD02: Y pienso que muchas situaciones de violencia que se presentan en la institución tienen que ver con la frustración o con las cargas personales y emocionales que traen los individuos desde su entorno familiar, desde su entorno del barrio y que lo replican en las instituciones educativas (4:41).

Estos contextos vulnerables inciden en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa. PF01, PF02, DA01 y ES01 reconocen la fuerza del contexto social y le califican de abrumadores. La explicación se encuentra en los contextos socio comunitarios, específicamente en el barrio donde conviven. Es decir, los generadores de la violencia se encuentran en situaciones externas a la institución educativa. Si bien, DA01 se ha focalizado en el modo de interacción que se da en los barrios, DA03 se centra en el aspecto cultural del país. Evoca un conflicto armado y establece relación con los patrones de conducta aprendidos por muchos años a raíz de la confrontación armada entre grupos irregulares y la fuerza pública. En cambio, DD02 se centra en la situación emocional producidas por el contexto. En el ambiente donde se desarrolla los estudiantes se producen frustraciones personales y éstas desencadenan en actos de agresividad en otros contextos.

Un elemento del contexto socio comunitario es la presencia de grupos juveniles, pandillas o tribus urbanas. Según Cangas et al (2007) “la mayoría de los psicólogos actuales definen la identificación como una imitación global, general, es decir, una tendencia a imitar una variedad de características y conductas de otra persona”. (p. 14). Estos jóvenes con afinidades e intereses comunes se agrupan, se estructuran y constituyen un elemento social con incidencia en el tipo de relaciones que aprenden los estudiantes.

DA01: Tú sabes, que ahora está muy de moda, lo que nosotros llamamos los famosos grupos, las tribus; que yo digo, eso no es un desconocimiento de nadie, ellos tienen sus propios códigos, que los manejan a través de las redes sociales y quieren, digamos, quieren mostrarse, quieren generar impacto ante la comunidad. Entonces, básicamente, pues, si diría un poco que, lo que ellos están recibiendo del exterior. Los elementos que vienen fuera de la escuela (1:23).

DD01: Y que en algunos momentos agrupan a otros estudiantes. En algún momento pueden respaldar o ser del mismo grupo y eso genera situaciones de agresión física (3:10)

DD01: Debido a que personas externas o terceros venían de alguna manera a respaldar a algunos estudiantes que citaban a otros, y que esos, se convertía en una situación de una posible riña y una confrontación entre lo que pueden llamarse pandillas (3:12)

DA01: Es constante, digamos, las disputas de territorio también con las otras instituciones educativas; vemos casos de citación de los chicos con los colegios que tan alternos. (1:12).

Estas tribus urbanas tienen presencia en el entorno educativo y por tanto, inciden en las relaciones estudiantiles. Según DA01 su presencia es reconocida por la comunidad educativa, manejan una codificación propia, usan las redes sociales, llaman la atención y generan impacto en los sectores sociales. La presencia de estas pandillas acrecienta la problemática. DD01 advierte que los problemas de violencia entre estudiantes pasan de conflictos individuales a conflictos grupales. Detrás de los individuos están grupos juveniles respaldando a sus miembros. En ese sentido, DA01 dice que las confrontaciones grupales obedecen a una disputa territorial entre grupos juveniles que involucra varias instituciones educativas. Así pues, la presencia de tribus juveniles incide y vuelve más complejas el problema de la violencia entre estudiantes.

Además de la vulnerabilidad de los contextos sociales y la presencia de tribu juveniles, los medios de comunicación y de las redes sociales se ven como un elemento socio comunitarios incidentes en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Según Arendt (2005) “los medios

de comunicación transmiten patrones de conducta agresivos, que los y las jóvenes imitan, y comparten por medio de las interacciones horizontales” (p. 87). Los niños están consumiendo contenidos digitales cargados de agresividad y los están reproduciendo en el contexto escolar.

DA03: A eso añádale, la influencia de los medios, las redes sociales y los juegos. Ahora con los restos esos que se hace virales. Incluso, participan en retos que ponen en peligro su propia vida (11:10)

ES03: Lo que pasa, es que se levanta mucho chisme. Las niñas más que todo, se inventan cosas que no son ciertas y hasta las publican por las redes a través de un perfil falso (12:5)

PF03: Ese es otro tema. Los medios tienen mucha fuerza y los niños no puede evitar ser influenciados. Bombardean a los niños, que son los más débiles, que no saben cómo manejar la información, de contenidos violentos y de todo tipo que los destruye a ellos (13:9)

DD02: También tiene que ver con la influencia de los medios de comunicación, algunas canciones, algunos programas, algunos TikTok que incitan a ese comportamiento violento entre los estudiantes y porque ellos tienen pocas habilidades sociales por el manejo de los conflictos (4:10).

Desde los medios de comunicación y las redes sociales se percibe una incitación a la violencia. PF03 señala su poderosa influencia y la fragilidad de los niños para asimilarla adecuadamente. Los niños no están preparados para manejar los contenidos violentos y todo aquello que les hace daño. Según DA03 estos contenidos digitales están influenciando a los niños de tal manera, que incluso, no solo ponen en peligro las relaciones interpersonales sino también su integridad. Para DA03 los niños participan en retos planteado en las redes sociales que ponen en riesgo su propia vida y para DD02 estos medios digitales no les está permitiendo a los niños desarrollar habilidades sociales, necesarias para construir relaciones interpersonales sanas. Estas digitales de comunicación están fomentando el comportamiento violento y los niños no están resistiendo a tal incitación. Por el contrario, no está favoreciendo el cultivo de habilidades interpersonales y les está induciendo a reproducir tales contenidos en el contexto escolar con sus pares estudiantiles.

Incidencias Institucionales.

En los agentes de violencia se muestran prácticas instituciones que contribuyen en la generación o en el escalonamiento de este fenómeno escolar. Según Vargas (2010) “se puede

evidenciar cómo se reproducen en la escuela prácticas educativas, que, muy sutilmente, generan cierta violencia y ciertas reacciones en el estudiante tendientes a repeler el tipo de modelo implementado por el maestro” (p. 12). Estas prácticas están relacionadas con otras formas de violencia en el interior del recinto escolar y el no tratamiento adecuado de las situaciones presentadas que escalan a problemas más complejas por la no intervención oportuna y justa de las instancias institucionales. Un rol docente inapropiado sirve de estímulo para que se normalice o se estimule la violencia entre los estudiantes.

DA01: Son las situaciones de violencia que se están dando entre maestros, discusiones permanentes entre los docentes; y cómo te digo, se meten en las funciones que no les competen; y eso, está generando, digamos, violencia (1:18).

ES01: Unos tienen actitudes pues, que van gritando, van con una actitud como muy fea al salón de clase y eso también hace que los estudiantes, pues, se aburran y tengan esa mentalidad. Y si el profesor grita, yo no me voy a dejar gritar (6:24).

DA01: Tú tienes que hacer, digamos, un estudio de la norma. Por qué muchas veces puedes pecar por omisión o puedes excederte en tus funciones (1:52).

DD01: en algunos casos, también hay que decir, porque no fueron tratados por el docente de turno, la persona encargada debidamente para que la situación no pasara a mayores (3:18)

DO01: por el hecho de que se rotan varios docentes puede como quedar en el aire esa situación, aunque hay un director de grupo, puede quedar en el aire una situación de violencia; y no se acoge tanto como en la básica primaria (5:46)

ES02: Veo bastante descuidada; porque hay muchos docentes que prefieren desentenderse del problema para no tener como dificultades u otras complicaciones. Principalmente, no tener que activar la ruta o más trabajo (7:17).

DA01: De la parte formativa, me preocupa que cada docente se centra en su especificidad. Cree que la responsabilidad sobre todo cae en otras personas, ya sea, digamos, el cuerpo de bienestar o maestros que tenga esta formación (1:53).

ES01: Como hay profesores que, pues, van a los salones solamente a dar clase y no dan una charla sobre la violencia y cómo se puede prevenir esto. No lo hacen, y por eso tampoco se frena la violencia (6:20)

DD02: muchos docentes no tienen competencias socioemocionales para atender este tipo de casos; en determinados momentos, pues también pierden el control de sus emociones, lo cual no contribuye a mejorar los problemas de violencia que se presente (4:46).

Entre las prácticas institucionales que pueden desencadenar situaciones más complejas de violencia entre los estudiantes están las manifestaciones agresivas de los docentes entre sí y de los docentes hacia los estudiantes. Cháux y Velásquez (2008) afirman que “los modelos de violencia dentro de éstos [Colegios] pueden tener un impacto muy negativo en los

comportamientos sociales que los estudiantes adquieren” (p. 1). Según DA01 se presentan situaciones como discusiones entre los maestros por usurpación de funciones. Es decir, un docente se mete en espacios que no hacen parte de su competencia. ES01 señala expresiones de violencia de los docentes hacia los estudiantes a través de gritos. Estas actitudes docentes exasperan a los educandos y en respuesta emiten las mismas actitudes de agresividad. En ese sentido, DD02 manifiesta la ausencia de competencias socioemocionales de los docentes para responder en determinados momentos. Así pues, la violencia docente se constituye como una práctica institucional que estimula en los estudiantes este comportamiento y hace que se despliegue en los entornos educativos modos inapropiados para resolver los conflictos.

Además de extralimitarse en sus funciones, la manera como los docentes abordan los conflictos abona el terreno fértil para que este comportamiento se reproduzca entre los estudiantes. Según DA01 dice que los docentes omiten sus funciones por desconocimiento de la normatividad sobre la convivencia escolar y DD01 expone que esta omisión del docente se presenta cuando no trata situaciones menores en el aula de clase y luego escala a situaciones mayores. DD01 ve en la rotación de los maestros por los distintos grados el motivo por la cual no se abordan adecuadamente las situaciones de los docentes. En el bachillerato donde se da esta rotación los maestros no se apersonan de las situaciones disruptivas. En ese orden de ideas, la omisión del docente en el abordaje de las situaciones disruptivas sencillas entre estudiantes estimula el escalonamiento a situaciones más complejas de violencia escolar.

No obstante, la omisión de los docentes de aula para afrontar la violencia entre estudiantes tiene motivaciones diversas. Según DA01 hay un desconocimiento de la normatividad sobre los protocolos y rutas de la convivencia escolar, los docentes están centrados en la enseñanza de su disciplina académica y creen que todo lo relacionado con la convivencia escolar es responsabilidad del personal perteneciente a la gestión comunitaria o de bienestar estudiantil. En ese mismo sentido, ES01 dice que los maestros se dedican a su especificidad y no realizan actividades pedagógicas para prevenir la violencia entre los estudiantes. En cambio, para ES02 activar la ruta de atención le traería dificultades y complicaciones al maestro; este se vería inmiscuido en unas series de actividades que le implicarían un esfuerzo adicional de tiempo y espacio. Así pues, entre las motivaciones de los docentes para no atender oportunamente las

situaciones de violencia se encuentra el centralismo del docente en el área de enseñanza, el desconocimiento de la parte normativa y las complicaciones extraordinarias e inherentes que implican la activación de rutas y protocolos.

Otra práctica institucional que estimula la repetición de la violencia es la aplicación de sanciones disciplinarias coercitivas y excluyentes. Vargas (2010) dice que “la imposición crea en los estudiantes un repudio que se manifiesta en el rechazo a la norma, e, incluso, a las mismas actividades curriculares” (12). Si bien, los testimonios dan cuenta de un enfoque restaurativo prescrito en la ley de convivencia escolar en Colombia, aún se evidencian prácticas disciplinarias excluyentes en las instituciones educativas. Focalizarse en estas prácticas coactivas para hacer justicia normaliza la violencia en las instituciones educativas y no favorece el ambiente escolar.

DA02: Muchas veces los docentes lo que quieren, a veces, es el rigor y el castigo cuando se presenta una situación de convivencia (2:68)

DA02: Entonces, los maestros están inclinados más a mirar la falta como tal y el castigo, para que no se pueda realizar (2:69)

ES01: Bueno, esta situación se atiende en la coordinación de convivencia, donde serán expulsado por varias semanas o por un mes (6:12)

ES02: Cuando hay situaciones de violencia, lo que generalmente hacen es expulsiones por tantos días y ya, vuelven a clase normalmente (7:10)

PF01: Entonces, como que el profe se le olvida en el momento lo que hay que hacer y ha actuado de una forma más represiva (8:44).

En contraste con el abordaje integral persiste el abordaje punitivo de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas. Según Arendt (2005) “el currículo escolar, al reproducir prácticas pedagógicas directivas no deja espacio para que el joven se exprese con autonomía, lo que propicia resistencia por medio del ausentismo, la deserción y el rechazo a la norma” (p. 87). Mientras se desarrolla el abordaje integral a los problemas de convivencia escolar, aún persisten prácticas punitivas como respuesta a esta problemática. Para DA02 los docentes prefieren la rigurosidad y el castigo a los estudiantes participantes de estas situaciones de violencia. Es decir, se fijan más en la falta como tal y no se abren a otras posibilidades de abordar las situaciones. En cambio, ES01 destaca como respuesta institucional las exclusiones de los procesos educativos a los estudiantes. Además, agrega que esta práctica de las expulsiones es poco efectiva y terminan normalizando los episodios de violencia. Y PF01 recalca que los docentes olvidan los lineamientos establecidos y vuelven a utilizar las prácticas punitivas. No ha

desaparecido el enfoque punitivo y sus afectos no son favorables para enfrentar este fenómeno escolar.

Exteriorización de rasgos personales.

Las personas adoptan maneras propias de relacionarse con los demás y modos específicos para manejar sus emociones y toda su dimensión afectiva. En este sentido, estos modos de estar consigo mismo y con los demás puede tener incidencias en el comportamiento agresivo de los estudiantes. “El manejo de emociones consiste en tomar consciencia de ellas y en aprender a aplicar herramientas para regularlas y responder de manera adecuada al contexto” (Unicef, 2024, p 7). El manejo de la afectividad y de las emociones requiere ciertas habilidades que pueden ser aprendidas por los estudiantes. No desarrollar estas habilidades para comprender y regular las emociones puede tener afectaciones en los individuos tanto en lo personal como en lo social.

DA02: se muestra un vacío en la parte afectiva y en la parte emocional; está causando dificultades y están degradando a la sociedad en estos momentos (2:58)

DD01: Entonces, puedo decir, que, en cuanto a su personalidad, muchas veces ellos no se proyectan a futuro; por tanto, están haciendo reactivos del momento, de la situación conflictiva y son reactivos a lo que sea, a lo que tengan que hacer (5:26)

DD02: Y pienso que muchas situaciones de violencia que se presentan en la institución tienen que ver con la frustración o con las cargas personales y emocionales que traen los individuos desde su entorno familiar, desde su entorno del barrio y que lo replican en las instituciones educativas (4:41)

DD01: los estudiantes en muchos momentos se dejan llevar por sus emociones, por el bajo control de la ira y eso ocasiona situaciones en las que pueden afectarse los miembros de la comunidad educativa (3:4).

No obstante, esta falta de manejo de las emociones repercute negativamente en las relaciones interpersonales. DA02 dice que los vacíos afectivos y emocionales generan muchas dificultades a los estudiantes en estos momentos, no solo en la institución sino en la sociedad en general. Según DD01 el no control de las emociones como la ira afecta a los miembros de la comunidad educativa. Estas dificultades emocionales están relacionadas con la personalidad reactiva. Es decir, los estudiantes sin habilidades para gestionar las emociones, especialmente la ira, están causando problemas de convivencia escolar. Sobre la gestión de las emociones, Mayer y Salovey (1997) dicen que “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias

emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p.10). Este rasgo personal de los estudiantes no se canaliza de forma eficiente y se exterioriza en situaciones no deseables en la comunidad educativa.

Así mismo, las habilidades emocionales se expresan en la manera de afrontar situaciones externas vividas por los estudiantes. Para DD01 estos niños no tienen una vida dirigida de forma intencional, sino que responden reactivamente ante los desafíos. Este tipo de personalidad no maneja adecuadamente los conflictos. En cambio, DD02 menciona las carencias que tienen los estudiantes para afrontar la frustración por situaciones personales provenientes de su entorno. Las carencias para gestionar la frustración se reflejan en las relaciones interpersonales. No tolerar adecuadamente las adversidades de la vida se refleja en situaciones de violencia y repercute negativamente en las relaciones interpersonales y en el modo cómo los seres humanos se encuentran entre sí.

El no aprendizaje de habilidades emocionales va unido con las habilidades sociales de los estudiantes. Arendt (2005) afirma que "la violencia escolar es producto de la incapacidad del joven para resolver los problemas [...], por lo que su respuesta ante el conflicto es por medio de un comportamiento agresivo, que se manifiesta en el maltrato verbal o físico" (p. 87). Si no hay un desarrollo de habilidades emocionales posiblemente se encuentren dificultades para el desarrollo de habilidades sociales. Ambas competencias van estrechamente vinculadas. Como se anotó anteriormente, las dificultades emocionales repercuten en las interacciones de los estudiantes. Por tanto, la falta de desarrollo de habilidades sociales se siente en problemas de convivencia escolar.

DD02: porque ellos tienen pocas habilidades sociales por el manejo de los conflictos (4:10)

DD01: la no adquisición de habilidades sociales; entonces, el no haber adquirido esas habilidades, también puede hacer que tengan una mala forma de relacionarse (5:11)

PF02: Son niños que de pronto, existe la posibilidad de que no hayan moderado su conducta a raíz de que no se enfatiza mucho en una educación basada en la ética (10:10)

DD02: Pero hay unos patrones más o menos comunes entre ellos. Que son problemas de comportamiento durante toda la vida (4:15).

Asimismo, los problemas de convivencia escolar obedecen a las pocas habilidades sociales desarrolladas por los estudiantes como lo señalan DD02 y DO01; estas carencias se notan en la inadecuada solución de los conflictos. Como carencias formativas, también se asoma las deficiencias en la educación ética y valores. Según PF02 los estudiantes no han moderado su conducta debido a que no se enfatiza una educación ética. Es decir, desde la escuela no se pone énfasis en reflexionar acerca de los valores fundamentales para vida comunitaria como el respeto, la tolerancia, la empatía, la comunicación asertiva y la solución pacífica de conflicto.

Además de las carencias emocionales y sociales, la presencia de estudiantes diagnosticados con trastornos amplía los rasgos personales que contribuyen en la generación de la violencia escolar. No es fácil separar estos tres rasgos de la personalidad; todos están estrechamente ligados. Pues, los trastornos tienen implicaciones en las habilidades emocionales y sociales. Pero se ha de notar, las repercusiones de estas en las relaciones interpersonales y en la convivencia estudiantil en el entorno escolar.

DD02: También tenemos algunos estudiantes que ya tienen diagnóstico de problemas comportamentales, tales como trastorno opositor desafiante, trastornos disociales, que conlleva a que ellos tengan este tipo de comportamiento hacia sus compañeros (4:19)

DO01: Ya a nivel personal, se podrían venir varios factores, de trastornos de conductas; que hay trastornos que generan un impulso violento al estudiante, hasta digamos distorsiones en su forma de desarrollar las habilidades o la no adquisición de habilidades emocionales (5:11)

DO01 Bueno, por un lado, están los chicos que tienen trastornos, que participan mucho en situación de violencia; ellos tienen, pues, unas características únicas, porque, digamos, por su misma situación de tener un trastorno, muy seguramente las familias no son violentas, no hay como un contexto complejo, sino que bueno, viene de su trastorno (5:21)

ES02: Son personas compulsivas y tienden a ser narcisistas (7:8).

Así pues, se reconoce la incidencia de los trastornos en el comportamiento violento de los estudiantes y en la perturbación del ambiente escolar. DD02, DO01 y ES02 dicen que los trastornos de conductas están inclinados a un comportamiento violento hacia sus compañeros y distorsionan la forma de relaciones. Entre esos trastornos se señalan el opositor desafiante y los disociales. Los estudiantes con este tipo de trastornos se les describe con personalidad narcisista, impulsiva y compulsiva. Los estudiantes diagnosticados con trastorno están incidiendo

negativamente en la convivencia escolar. A modo de colofón, la exteriorización de rasgos personales influye en los problemas de interacciones de los estudiantes y en el ámbito educativo.

Repercusiones de la violencia entre estudiantes

En el tema fenomenológico integrado esencial las repercusiones de la violencia entre estudiantes, se analizaron las afectaciones de este fenómeno escolar en los múltiples procesos de la vida escolar, social y personal. Para Blaya et al (2005) la violencia escolar “no solo afecta psicológicamente de forma seria a los individuos, sino que estos, al sentirse mucho más vulnerables en todos los aspectos, incluyen un factor social de riesgo al clima de las relaciones en la escuela” (p. 236). En ese sentido, emergieron como temas centrales: perturbación del ambiente escolar, afectaciones en la permanencia y desempeño escolar, alteración en el entorno familiar y comunitario y las secuelas en la salud del estudiante.

Tabla 7

Repercusiones de la violencia entre estudiantes

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Perturbación del ambiente escolar	Repercusiones de la violencia entre estudiantes	La violencia entre estudiantes
Afectaciones en la permanencia y desempeño escolar		
Alteración en el entorno familiar y comunitario		
Secuelas en la salud del estudiante		

Perturbación del ambiente escolar.

La violencia entre estudiantes perturba el ambiente escolar; estas situaciones interrumpen la tranquilidad, las relaciones y el bienestar emocional de los individuos. Según el Ministerio de Educación Nacional (2015), “el Ambiente Escolar puede ser entendido como el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales y funcionales” (p 20). Las situaciones de violencia no propician un ambiente de relaciones sanas y desafían el funcionamiento de la institución educativa para conseguir los propósitos establecidos en el proyecto educativo.

DA02: Bueno, el efecto que trae la violencia entre estudiantes es que el ambiente escolar es perturbado (2:13)

DD01: y eso también genera un ambiente inadecuado en la convivencia escolar. (3:24)

PF01: No van a estar con el ambiente propicio para poder ellos desarrollarse de la mejor manera (8:14)

DD02: este año hubo una situación con los estudiantes que grabaron un vídeo en TikTok, lo publicaron en las redes y el vídeo que dejaba muy mal parado a la institución (4:22)

ES01: Uno de los efectos es mala imagen a la institución; como aquí, en Sincelejo, hay varias instituciones que se ven por el conflicto (6:6)

La ocurrencia de situaciones disruptivas en la escuela trastoca las condiciones propicias para que se disfrute de un ambiente cómodo y seguros para el aprendizaje. DA02 y DD01 manifiestan que con la violencia entre estudiantes se genera un ambiente inadecuado y se perturban las relaciones interpersonales y los procesos educativos. Según PF01 no se da un ambiente propicio para que los educandos desplieguen todas las potencialidades inherentes. En cambio, DD02 y ES01, señalan los perjuicios en la credibilidad institucional. Es decir, la identidad de la institución educativa se ve afectada y se posesionaría negativamente en la ciudad. El buen nombre de la institución se asociaría con rasgos no deseados en la formación de los estudiantes. Así, pues, las interrupciones escolares afectarían negativamente las relaciones interpersonales en el claustro educativo, el funcionamiento y marcha de los procesos educativos y la identidad de la institución educativa.

En ese sentido, las afectaciones más profundas estarían relacionadas con la cultura académica y los aprendizajes programados. Se perturbaría el ambiente para el aprendizaje de los estudiantes. Según Esquivel (2018) “la función del docente debe crear un buen ambiente para el aprendizaje tomando en cuenta el lado humano de sus alumnos y partir de ello para que su aprendizaje sea más significativo” (p. 11). El ambiente para el aprendizaje de los estudiantes se vería seriamente afectado por estas situaciones disruptivas entre los estudiantes.

PF01: yo considero que toda esa misionalidad termina afectándose, porque los estudiantes culturalmente, socialmente, académica e intelectualmente no van a poder expresarse en todo ese esplendor que se requiere (8:12)

DD01: Pero de todo esto, considero pues, que también, eso obviamente interrumpe el normal desarrollo de las clases, interrumpe la dinámica escolar, la sana convivencia y por eso, pues las afectaciones son múltiples (3:26)

DD02: Bueno, entre los efectos que tenemos es a nivel académico, la dificultad para concentrarse, verdad, para aprender, la creación de un ambiente hostil dentro de la institución educativa por las situaciones disruptivas que se presentan (4:11)

PF02: Afecta, afecta demasiado, Este, obviamente, un niño marcado por una violencia quizás en todo su ámbito escolar tiene consecuencias en su formación. (10:13)

DA03: También se afecta la marcha de las clases, las clases se tienen que interrumpir (11:14).

No obstante, se resalta la importancia de un ambiente sano para el aprendizaje de los estudiantes y el cumplimiento de la misionalidad institucional. Según PF01 se afecta la misión establecida en el horizonte institucional y el normal desarrollo cognitivo de los estudiantes. No será posible desplegar todo el potencial académico e intelectual a raíz de la perturbación del ambiente escolar. DD01 y DA03 señalan la interrupción de las actividades académica en las aulas y toda la dinámica escolar. De forma específica, DD02 indica cómo las disrupciones crean problemas atencionales y de concentración que son vitales para el aprendizaje y el desempeño académico. Estas incomodidades en el ambiente escolar repercuten negativamente en los aprendizajes de los niños y en el desarrollo de los procesos académicos e institucionales.

Afectaciones en la permanencia y el desempeño escolar.

Muy relacionada con las perturbaciones en el ambiente escolar, la permanencia escolar y el desempeño académico son afectaciones producida por la violencia entre estudiantes. Según Pinheiro (2006) “la variedad y el alcance de todas las formas de violencia contra los niños y las niñas apenas ahora se están haciendo visibles, así como la evidencia del daño que hacen” (p.3) en este sentido, se presentan dificultades para el aprendizaje y para permanecer en el sistema escolar. La poca motivación para asistir a clases y desarrollar actividades académicas son algunas de las afectaciones más comunes en las instituciones educativas con problemas de convivencia escolar.

DA02: Su rendimiento académico es bajo, a veces tienen problemas de autoestima (2:17)

DD01: Su rendimiento académico, como le digo, son generalmente estudiantes que, si no han sido repitentes, son estudiantes con un bajo rendimiento académico porque muchas veces no asisten a la institución a cumplir sus

actividades, si no, de alguna manera a llenar puestos y generar desorden en las aulas de clase (3:34)

DD02: Problemas con el entorno escolar, desmotivación hacia el estudio, dificultades académicas, bajos logros académicos (4:16)

PF02: Tiene afectaciones serias, algunas quizás con mayor gravedad que otros, pero eso afecta el rendimiento académico de los niños, afecta su aprendizaje (10:14)

DA03: Generalmente, los niños que son maltratados no quieren venir a clases, pierden mucha clase, no sé si es por miedo. Sienten con ese temor a venir a las clases (11:13)

ES03: Bien, un día sí, un día no, pierden mucha clase y no hacen nada (12:13)

DA01: puede afectar también su rendimiento, su rendimiento académico (1:26).

Se manifiesta una sensación de fracaso académico de los estudiantes acompañado de una baja motivación para el estudio y la realización de actividades académicas. Según DA01 y DD01 se manifiesta un rendimiento académico bajo, repitencia escolar, asistencia intermitente y baja motivación para realizar las actividades escolares. DA03 y ES03 también señalan la inacción ante las tareas escolares y la baja motivación para asistir a clases por temor. Y DD02 y PF02 junto con los bajos logros académicos y la desmotivación hacia el estudio, hace notar los problemas de aprendizaje de estos niños. Este fenómeno escolar se asocia con la desmotivación hacia el estudio y con la ociosidad académica expresadas en la inasistencia y las dificultades para conseguir los logros académicos. De esta manera, las situaciones que perturban el ambiente escolar se manifiestan en afectaciones negativas en la asistencia y el desempeño académico de los involucrados.

Alteraciones en el entorno familiar y comunitario.

Las afectaciones de la violencia entre estudiantes no solo se quedan en el ámbito institucional, trasciende al espacio familiar y comunitarios. Ya se había notado cómo la violencia intrafamiliar afecta el ambiente escolar; ahora se hace alusión a cómo la violencia escolar afecta las familias y el entorno comunitario. Se establece un ciclo de familia -escuela donde el tipo de interacciones en una repercuten en la estructura de la otra. Olweus (en Cobo y Tello, 2013) habla sobre “el riesgo de no poder establecer buenas relaciones sociales, y generan patrones disfuncionales e inestables en la familia y el trabajo” (p. 29). Es decir, Las afectaciones de la violencia se hacen notar en las interacciones de estos en el ambiente familiar y comunitario.

DD01: Sin mencionar que también en muchos casos obligatoriamente, se debe vincular a la familia y las afectaciones, incluso, a veces trascienden a los contextos del barrio, de la familia porque incluso, hemos tenido casos de situaciones que es la familia de los Involucrados, terminan enfrentándose a raíz de la situación que se pudo generar a nivel escolar (3:25)

ES03: Yo pienso que eso afecta todo, al colegio, a las familias, el barrio. Las familias en el barrio se dividen y pelean entre ellas por lo que pasan con sus hijos (12:10).

En efecto, las situaciones institucionales amplían sus repercusiones a espacios e instituciones externas. Según DD01 las confrontaciones de los estudiantes se trasladan al contexto comunitario y se vinculan las familias en las disputas estudiantiles. Esta participación de las familias, según ES03 fracciona la comunidad a raíz de las confrontaciones iniciadas en la escuela. Los lazos comunitarios y la colaboración de las familias se ven seriamente afectados por los incidentes presentados entre los estudiantes. Los incidentes institucionales tienen repercusiones en las familias y viceversa. Si se afecta una, también se afecta la otra. Esta incidencia recíproca muestra la simbiosis entre la escuela y la familia en el crecimiento educativo de los menores.

Secuelas en la salud del estudiante.

Si bien, no es fácil separar las secuelas en la salud de los estudiantes, por la mutua relación que hay entre ellas, se abordan de manera separada las físicas, psicológicas y sociales. La victimización permanente de un estudiante produce afectaciones múltiples. Para Olweus (1993) “un estudiante es maltratado o victimizado cuando se expone, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (p.73). En primer lugar, se abordan las secuelas en la corporeidad del estudiante. Las lesiones producidas al cuerpo pueden estar relacionados con los daños a la integridad física.

DA01: Aparte que, puede tomar decisiones, que concurren en su integridad personal; pueden ser físicas; pueden ser, digamos, consumir droga (1:26)

DD01: Otras afectaciones, obviamente, también es, las agresiones físicas pueden dejar en los estudiantes, algunas, digamos, cicatrices. O forma, de pronto, que ellos sientan que van a hacer más adelante motivo de burlas (3:23)

DD02: lesiones físicas y emocionales entre los estudiantes y algunas veces dependiendo del grado de violencia del que estemos hablando (4:12)

DO01: Pero si es un maltrato demasiado fuerte que implicó, digamos, una herida, que se fracturó algo, pues hay unas consecuencias físicas también (5:16)

ES01: También daños hacia los mismos estudiantes. Unos agreden a otro. Que se ha visto caso aquí con puñal. Los agreden. Son llevados hasta un centro asistencial médico (6:7)

ES03: Afecta a los estudiantes, muchos son agredidos y el rector los tienen que llevar al hospital por las heridas. La semana pasada a un niño de primaria lo escalabaron y el rector tuvo que llevarlo al hospital. Le cogieron once puntos (12:11).

Estas agresiones físicas comprometen la integridad y dejan marcas en los estudiantes. Según DD01, las cicatrices son motivos de burlas. Es decir, dejarles huellas a las víctimas tiene un significado que a futuro se utilizará para ridiculizarle. Entre las secuelas físicas, DO02 y ES03 menciona, las heridas y las fracturas producto de agresiones físicas fuertes. ES01 alude al uso de armas cortopunzantes y la necesidad de la intervención de una asistencia médica externa. Así pues, las agresiones físicas dejan secuelas en la corporeidad de las víctimas como recordatorio y luego, los victimarios le atribuyen un significado simbólico de orgullo y superioridad sobre las víctimas. Esta interpretación sobre las cicatrices se convierte en un recordatorio doloroso para las víctimas.

Ahora bien, las agresiones no solo dejan marcas en el cuerpo de las víctimas, también afecta la salud mental y psicológicas de los participantes. Para Olweus (1978) la violencia escolar deja secuelas como “baja autoestima, visión negativa de sí mismas y de su situación, se sienten personas fracasadas, avergonzadas y poco atractivas, suelen ser personas solitarias que normalmente no tienen amigos” (p.22). Estas secuelas mentales y psicológicas están relacionadas con los efectos que puedan tener las agresiones en la parte afectiva y emocional de los estudiantes.

DA01: Chicos que tú los ves, pues, con baja autoestima y comienzan a tener comportamientos que van en función de la destrucción de su dignidad (1:6).

DA02: A veces tienen problemas de autoestima (2:17)

DD01: porque en algunos casos, si hablamos de situaciones de convivencia escolar donde afecta, de pronto la parte psicológica (3:20)

DD02: algunas veces dependiendo del grado de violencia del que estemos hablando, cuando es muy reiterativa, puede llevar a daños mentales de las personas que la están padeciendo, problemas psicológicos, hemos tenido (4:13)

DO01: Bueno, si eres el victimario, la persona que fue violentada puede haber, digamos, mucha sensación de minusvalía; de pronto, se revalora el autoconcepto y puede esa persona comenzar a pensar en que no tiene suficiente valor, se

comienza a culpar, comienza a decir que tienen menos cualidades que los demás y por tanto, merecedor de que lo maltraten (5:14)

ES01: Le dicen tu eres esto, tú eres lo otro. Y ellos vienen y caen en eso, se le mete a la mente eso y ahí se va dañando la mente (6:4)

ES02: Mucho daño psicológico. porque la persona violentada, afecta su integridad y su dignidad, como también sus emociones y su autoestima (7:6)

PF01: personal porque van a sentirse reprimidos, cohibidos (8:13).

Los informantes claves hicieron alusión a las afectaciones en la dimensión afectiva y emocional. Estos daños en la psicología de los estudiantes los expresaron en diferentes términos. ES03 utilizó la expresión daño psicológico, ES01 se refirió al daño a la mente, DD02 a problemas psicológicos y DD01 a las afectaciones en la parte psicológica. Después de esas experiencias de violencia surgen situaciones negativas en la parte mental y psicológica de los estudiantes. Entre ellas, DA01 y DA02 hablan de la baja autoestima y otros problemas asociados que destruyen la dignidad; Mientras que DO01 habla de la minusvalía y el desarrollo de un autoconcepto negativo que lleva a la víctima a justificar la violencia. Sin embargo, DD02 especifica que no todas las agresiones producen daños psicológicos, y se refiere específicamente a aquellas que son reiterativas o se dan de forma sistemática hacia las víctimas.

Por último, están las secuelas sociales. Es decir, las agresiones afectan la dinámica social y comunitaria de los estudiantes. Según Rodicio e Iglesias (2011) “el objetivo siempre es el mismo, se busca el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo” (p. 138). La violencia rompe con las relaciones sociales de los estudiantes; pues, los compañeros suelen apartarse de los niños agresores y le marginan en las actividades académicas grupales.

DA01: puede ser, digamos, el aislamiento; puede, digamos, el rechazo por los demás compañeros. Eso puede afectar su autoestima. Puede afectar también, digamos, su sociabilidad con los compañeros (1:26)

DD02: tenemos una niña que ha tenido un ataque progresivo de bullying entre sus compañeros y que ha desarrollado a partir de eso una fobia social (4:14)

DO01: Con acosos, lo separan del grupo, los ridiculizan, tratan de humillar. Entonces, es como las formas más frecuentes de violencia, pero en mi punto de vista es diferente por edades (5:8).

En ese sentido, los participantes experimentan un rechazo social en sus relaciones interpersonales. Según DA01, los estudiantes experimentan aislamiento, rechazo por los compañeros y afectaciones en la sociabilidad. DD02 dicen que se desarrolla una fobia social

cuando se da un acoso progresivo de un grupo de estudiantes hacia una niña. Mientras que DO01 afirma que la exclusión social, la ridiculización y la humillación son frecuentes y se experimenta de forma diferente en los rangos de edades. En ese sentido, los estudiantes con problemas de convivencia pueden experimentar miedo en sus interacciones sociales con sus compañeros y con ellos, afrontan serias dificultades en la calidad de vida.

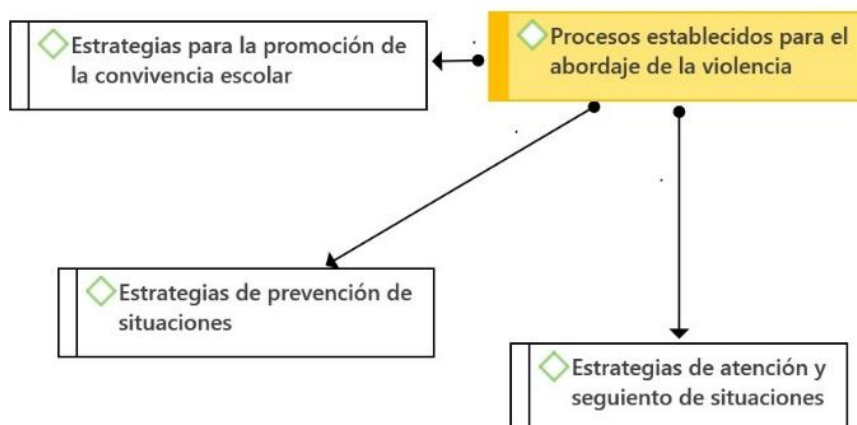
Procesos establecidos para el abordaje de la violencia

Los procesos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes emergieron como tema fenomenológico esencial universal. Se indagó en las comunicades educativas sobre la manera como están afrontando la violencia entre estudiantes y se analizó su experiencia partir de las unidades temáticas naturales expresadas por ellas. Esta categoría fenomenológica agrupa tres temas fenomenológicos integrados esenciales: estrategias para promover la convivencia pacífica, estrategias para prevenir factores de riesgos y estrategias de atención y seguimiento de situaciones.

En el tema fenomenológico integrado esencial estrategias para la promoción de la convivencia escolar se agrupan temas centrales como: percepciones sobre el componente de la promoción, el fomento del ejercicio de los derechos, el fortalecimiento de competencias ciudadanas y socioemocionales, las herramientas de promoción de la convivencia sana, la participación de la comunidad educativa y la participación de entidades externas. El tema fenomenológico integrado esencial estrategias para prevenir factores de riesgos emergió a partir de los temas centrales: apreciaciones sobre el componente de la prevención, identificación de factores de riesgos y estrategias protectoras y mitigantes. Y el tema fenomenológico integrado esencial estrategias de atención y seguimiento recoge los temas centrales: protocolos establecidos, perspectiva pedagógica de la atención, acciones constructivas y reparadoras y prácticas punitivas.

Figura 2

Procesos establecidos para el abordaje de la violencia



Estrategias para promover la convivencia escolar

Desde la experiencia de las comunidades educativas estudiadas se identificaron estrategias para promover la convivencia pacífica en las interacciones de todos los miembros. Para el Ministerio de Educación Nacional (2013) “promocionar es la acción de movilizar al colectivo social hacia el logro de un propósito de nivel superior. Puede entenderse también como la acción de impulsar, fomentar y dinamizar orientándose hacia el desarrollo de algo” (p. 75). Las estrategias de promoción de la convivencia escolar están relacionadas con las acciones para movilizar personas y pensamientos en favor de las relaciones comunitarias entre los participantes de la escuela.

Se trata de comprender las estrategias pedagógicas y de participación realizadas intencionalmente o no para crear un clima escolar agradable. Para el Ministerio de Educación Nacional (2013) “el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes” (p. 25). Entre las estrategias de promoción de la convivencia pacífica se comprenden aquellas relacionadas con el ejercicio de los derechos y deberes de todos integrantes de los órganos escolares reconocidos y el fortalecimiento de competencias ciudadanas y socioemocionales. Igualmente se comprende la manera cómo los distintos órganos

escolares e instancias internas participan en los procesos institucionales de formación y cómo los entes o sectores externos y estatales se vinculan en el abordaje de la violencia escolar.

Tabla 8

Estrategias para promover la convivencia Escolar

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Percepciones sobre el componente de la promoción	Estrategias para promover la convivencia escolar	Procesos establecidos para el abordaje de la violencia
Fomento del ejercicio de los derechos		
Desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales		
Herramientas de promoción de la sana convivencia		
Participación de la comunidad educativa		
Participación de entidades externas		

Percepciones sobre el componente de la promoción.

El componente de la promoción escolar se percibe como un proceso trascendental en la gestión de la convivencia pacífica. “Los ejercicios de movilización social fortalecen la convivencia mediante la puesta en acción de manera pedagógica y didáctica de la democracia, la participación y la inclusión” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. P. 76). Se valoran las estrategias implementadas para desarrollar competencias y habilidades de los miembros de la comunidad y se considera trascendental el fomento de la participación. Si bien, se le considera importante, se notan ciertas carencias a la hora de poner en marcha este componente.

DA01: Esto de la promoción es fundamental, pero tiene que ser a través de un trabajo en equipo y eso no se está viendo en la institución educativa, especialmente en la institución educativa donde yo laboro (1:41)

PF02 Es importante en este caso, de que esos componentes sean componentes activos diariamente en el aula, no solamente atender cuando sucede la situación (10:26)

DA01: Bueno, tenemos que ser realista. La promoción de nuestra institución, de este componente está bastante lento. (1:34)

ES02: Y la promoción la he visto en charlas (7:12)

DA03: Desde lo pedagógico hacemos lo que manda la ley, lo que dice el PEI. Hacemos charlas, orientamos a los estudiantes y hacemos una cantidad de actividades en el aula para que el estudiante mejore su comportamiento (11:19)

ES03: Nos dan charlas en los salones. También nos llevan al patio y los profesores nos dan consejo (12:19)

DD02: Sin embargo, la aplicación de los mismos en las instituciones educativas no se hace de la mejor manera. Por qué en las instituciones, por ejemplo, lo que es las competencias ciudadanas, lo que es los derechos humanos, todo esto lo tenemos como proyectos transversales, y de pronto, sería como ingresarlo a la manera curricular para que se puedan ver resultados más eficaces (4:45).

El componente de la promoción de una convivencia pacífica es percibido como un proceso de gran relevancia en la vida escolar. Para DA01 es fundamental y para PF02 es importantísimo este componente. ES02 y ES03 dicen que la promoción se realiza a través charlas en los distintos escenarios de la institución como salones y patios y se evidencia en los consejos de los docentes hacia los estudiantes. DA03 también cree que se ponen en marcha a través de orientaciones de los docentes y actividades de aula con el propósito de mejorar su comportamiento. En este sentido, se reconoce la trascendencia del componente de la promoción en los procesos de convivencia escolar y cree desarrollarse a través de orientaciones y consejos de los maestros y actividades de aulas en cumplimiento de la ley.

Sin embargo, DA01 advierte que en este componente el trabajo en equipo es un deber ser y no se está realizando de esa manera. Es un proceso lento en las instituciones educativas. Para PF02 este componente debe activarse diariamente y no reducirse solo cuando se presentan situaciones. DD02 dice que este proceso no se hace de la mejor manera y para mejorar su eficacia debe incorporarse en las mallas curriculares de las áreas del saber. No es suficiente el abordaje desde la transversalidad, sino que se debe trasladar al currículo explícito de las distintas áreas del saber. Así pues, sobre el componente de la promoción de la convivencia pacífica se reconoce su importancia, se proyecta cómo debe realizarse y se adjetiva negativamente para expresar las deficiencias en su desarrollo.

Fomento del ejercicio de los derechos.

Como estrategia de promoción de la convivencia escolar se comprende en la comunidad educativa acciones orientadas a fomentar el ejercicio de los derechos. “Se trata de potenciar

prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.53). El propósito de estas acciones se enfoca en el conocimiento y socialización de los derechos de los estudiantes prescritos en la normatividad nacional y en el manual de convivencia institucional. Se pide que el comportamiento de la comunidad educativa se ajuste a los referentes éticos, basados en el respeto de los derechos humanos y la dignidad.

DD02: Comparten con su director de grupo el manual de convivencia y hacen diversas actividades para conocer el manual, para conocer cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes, que contempla el manual. Cuáles son los tipos de falta, tipo uno, tipo dos, tipo tres; se le socializan las rutas. Se hacen dramatizaciones para que ellos conozcan el manual de convivencia. Esa es la estrategia de promoción que se hace (4:25)

PF01: Bueno, hay varios elementos allí. Siento que, en cuanto al tema pedagógico, el tema de la normatividad se está bien. En cuanto a la praxis, creo que faltan muchos elementos (8:40)

DD01: Se les da a conocer cuáles son las situaciones tipo uno, tipo dos y tipo tres; según el nivel de gravedad, la afectación que puedan tener entre los miembros de la comunidad educativa (3:41)

DA02: Otro aspecto fundamental es la parte normativa, a veces se desconocen las normas y se realizan cosas aun cuando se pueden estar infringiendo la norma y es cuando vienen las implicaciones legales. Entonces, trabajar la parte emocional y la parte normativa sería importante. Son los dos temas cruciales para los maestros (2:44).

Desde las instituciones educativas se realizan acciones para garantizar el ejercicio de los derechos de la comunidad. Para DD02 y DD01 se socializa el manual de convivencia y por ende, los derechos y deberes de las personas en la institución. Igualmente, se describen las tipologías de las situaciones de violencia y las rutas como se abordan cada una de ellas. En esta socialización acuden a estrategias como las dramatizaciones. Para DA02 el fomento de los derechos es fundamental, pero advierte que hay ciertos desconocimientos de la parte normativa y es crucial seguir trabajando este aspecto con los docentes. En cambio, para PF01 junto al tema pedagógico, en la parte del conocimiento de la norma se está bien. La dificultad radica en la práctica. Es decir, en el componente de la promoción se realizan acciones para el fomento de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, se cree tener suficiente información sobre ello, pero existe una dicotomía con la práctica. Se conocen los derechos, pero se debe trabajar más en la cotidianidad para garantizarlo.

Desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales.

En el componente de la promoción se cree importante el fortalecimiento las competencias ciudadanas. Para el Ministerio de Educación Nacional (2013) las competencias ciudadanas “Son todas aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, y participen constructiva y democráticamente en una sociedad” (p. 50). Las competencias ciudadanas y las competencias socioemocionales son líneas de trabajo mediante los proyectos pedagógicos transversales que involucra a todos los sujetos y órganos institucionales, incluidas las familias. Comprenden el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, así como la estimulación de la participación constructiva de todos los miembros de la comunidad.

DD01: entonces, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, de las competencias ciudadanas, debe ser un aspecto que se debe estar haciendo una actualización permanente para que el docente sepa cómo actuar frente a una situación donde puede haber una violencia entre estudiantes u otros actores de la comunidad. (3:69)

PF01: pero creo que se necesitan unas competencias ciudadanas, unas competencias socioemocionales allí (8:52)

No obstante, el desarrollo de competencias ciudadanas se relaciona estrechamente con el desarrollo de competencias socioemocionales. Para PF01 es una necesidad en las instituciones educativas el trabajo de estas competencias para crear una sana convivencia escolar. Los informantes clave las comprenden unidas: competencias ciudadanas y competencias socioemocionales. Igualmente, reclama la formación permanente docente en estos aspectos. La dinamicidad de la violencia exige a los maestros una formación permanente para incidir en la interacción con los estudiantes.

Las competencias ciudadanas están estrechamente relacionadas con las competencias socioemocionales. Las competencias ciudadanas implican el fortalecimiento de habilidades emocionales. “Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2003 p. 13). Desde comunidades educativas investigadas, el desarrollo de habilidades emocionales para el manejo de situaciones se planteó como una necesidad y una

cualidad personal de los docentes para el ejercicio pedagógico por su rol entre los estudiantes como modelo y constructor de la convivencia pacífica.

DA01: En la medida, en que él buque su felicidad o que tenga estabilidad emocional, que tenga posicionamiento del ser, va evitar, digamos, situaciones que le pueden afectar su salud física, su salud mental y su salud social (1:72)

DA02: La sociedad nos está mostrando, que podemos tener personas muy preparadas en la parte cognitiva, en la parte de los saberes de las áreas fuertes, pero que cuando viene la práctica, cuando viene la parte laboral, se muestra un vacío en la parte afectiva y en la parte emocional; está causando dificultades y están degradando a la sociedad en estos momentos (2:48)

DD02: Sin embargo, a pesar de que en la institución se han hecho charlas, ya ha invitado a personal externo a hacer charlas, muchos docentes no tienen competencias socioemocionales para atender este tipo de casos; en determinados momentos, pues también pierden el control de sus emociones, lo cual no contribuye a mejorar los problemas de violencia que se presente (4:34)

DO01: El docente tiene que ser inteligente emocionalmente para poder transmitir y enseñar la inteligencia emocional. Es decir, que ese docente tenga habilidades emocionales claras y digamos, que practique toda esa cantidad de habilidades emocionales y sociales para que, también le enseñe al estudiante no solo modelando sino en medio de la clase (5:52)

ES02: Primero, pues, darles una formación acorde a los docentes, no solamente en lo académico, sino en lo socioemocional y en lo integral (7:20)

La formación de competencias emocionales es un requerimiento a los docentes para responder a las circunstancias actuales de los colegios. Para DO01 desarrollar la inteligencia emocional del estudiante requiere docentes con esas competencias. Y no se trata de un conocimiento teórico, sino de unas habilidades prácticas, modeladas y observadas en el recinto escolar. Para DD02 las competencias socioemocionales de los docentes es una necesidad a pesar del trabajo que se hace al respecto y se puede satisfacer con personal experto a través de una alianza externa. A algunos docentes se les ha evidenciado tales carencias en el momento de resolver situaciones conflictivas con los estudiantes. También para ES02 la formación de los docentes no se debe focalizar en las competencias académicas, sino a las competencias socioemocionales para que sea integral. La formación integral pasa por recuperar en el aula de clase el desarrollo de competencias socioemocionales.

En ese sentido, se anuncia un desbalance en la formación de los estudiantes; está cargada hacia la parte cognitiva y unas deficiencias hacia otras dimensiones del ser. Para DA02 la

formación de los estudiantes está centrada en lo cognitivo y en las disciplinas científicas en detrimento de la dimensión afectiva y emocional. Este desbalance se nota en el escenario laboral y social de las personas. Igualmente, DA01 resalta la importancia del desarrollo emocional en la formación de los educandos. Se introducen las expresiones felicidad y posicionamiento del ser como propósito educativo de las instituciones. El fortalecimiento de las competencias socioemocionales viene a balancear la formación integral y a rescatar el saber ser en los procesos educativos.

En el contexto del ejercicio de la ciudadanía, el aprendizaje de valores y el forjamiento de actitudes se constituye como un elemento substancial para cultivo de un ambiente escolar sano. La empatía, la asertividad y el respeto son valores y actitudes imprescindibles en la formación de los estudiantes para relacionarse con sus pares estudiantiles. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013) la “Asertividad: es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones” (p. 136). En la comprensión del otro se cree necesario desarrollar estos valores y estas actitudes en los procesos formativos de los estudiantes.

DD01: En ese sentido, pues los docentes son actores fundamentales porque ellos pueden ayudarnos a multiplicar el mensaje de respeto, de convivencia sana, de solidaridad, de empatía para algunos momentos, evitar situaciones que son las que terminan agregando violencia escolar (3:50)

DD02: un maestro asertivo. Porque muchas veces se generan situaciones por la falta de asertividad y de empatía y de control de emoción de los docentes (4:54)

DO01: Podemos formar estudiantes empáticos, la empatía es muy importante porque un estudiante empático no es tan violento; es un estudiante que se abstiene, que se pone en el lugar del otro (5:62)

PF01: Porque hay que promover unos valores (8:49)

PF01: Creo que falta ser un poco más asertivo en eso. Creo que falta hacer un poco más aterrizados (8:54)

PF02: Obviamente en el medio tenemos el hacer; es primordial trabajar en los niños la ética, trabajar los valores (10:67)

PF02: En estos casos es muy importante el diálogo; que sea el docente quien tome obviamente la dirección de escuchar activamente. Debe escuchar ambas partes (10:20)

PF03: Que le den capacitaciones a los profesores en el manejo de la disciplina para que haya orden y respeto en los colegios. Eso se está perdiendo, y sería bueno retomar esa parte (13:30)

En el desarrollo de competencias ciudadanas se considera la enseñanza y aprendizaje de valores para fomentar la convivencia sana. Para PF01 y PF02 ven como necesario y prioritario la promoción de los valores y el comportamiento ético. Según DD01 y DD02 los docentes son actores fundamentales en la enseñanza de los valores: respeto, solidaridad y empatía; la ausencia de estos valores genera situaciones de violencia. Para DO01 la empatía disminuye la violencia y los estudiantes se ponen en lugar del otro. Asertividad, diálogo y escucha activa del docente son los valores que se subrayan; PF03 menciona el respeto como valor para afrontar los problemas de convivencia y considera indispensable las competencias del docente para el manejo de la disciplina. Así pues, enseñar y aprender los valores fungen como elementos de la promoción de la convivencia sana, es decir, se anticipan a la ocurrencia de episodios disruptivos. Los valores destacados están relacionados con la sociabilidad y las relaciones humanas de los educandos.

Junto al desarrollo de competencias ciudadanas y la integración de habilidades socioemocionales, el aprendizaje de técnicas para la solución pacíficas de conflictos es un ámbito de la formación que amerita explorarse más en los claustros de la formación. El manejo constructivo de los conflictos, según el Ministerio de Educación Nacional (2013) “es la capacidad para enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación” (p. 136). Algunas situaciones conflictivas escalan en episodios de violencia por la ausencia de capacidades para el manejo constructivo de las diferencias personales.

DA02: La parte emocional, la parte de convivencia, el manejo de conflictos para que ellos sepan cómo tratar una situación cuando se presente en la institución. (2:25)

DD01: más bien, hablando de las cualidades, los docentes que le dan la importancia al diálogo, que le dan énfasis a la solución pacífica de conflictos (3:64)

DD02: Bueno, para mejorar la situación de violencia, podría hacerse un trabajo desde la familia, con las familias. Para que desde casa les enseñen a los chicos la resolución de conflictos (4:29)

DO01: Desde el área del docente orientador, hay unos proyectos que se ejecutan, se preparan y se ejecutan anualmente para la promoción de la resolución de conflicto (5:31)

ES01: Aquí se maneja la promoción dando charlas en psicología; los psico orientadores nos dan charlas sobre el conflicto y de esas cosas (6:14)

PF01: Entonces, yo creo que el trabajo debe ser más enfocado a que el estudiante haga un reconocimiento de eso y enseñarle de una forma más directa, más eficiente, cómo manejar las situaciones cuando se presente (8:38)

PF02: buscar cada vez estrategias que permitan corregirlo, promover una sana convivencia, promover un buen diálogo, la forma adecuada de resolver un conflicto (10:49)

PF03: Que le enseñen a los estudiantes resolver los problemas de forma pacífica, que enseñen el buen trato y las buenas relaciones, que eduquen en los valores. (13:27)

El aprendizaje de técnicas para la solución pacífica de conflictos es una necesidad en la formación de los agentes educativos para fortalecer las relaciones sanas y la convivencia escolar. PF01, PF02 Y PF03 plantean la necesidad de reforzar la solución pacífica de conflictos recurriendo al diálogo, el buen trato, las buenas relaciones y la educación en valores. Si se focaliza este trabajo, la formación de los estudiantes sería más eficiente. Para DO01, DD01 y ES01 se promueve la solución pacífica de conflictos desde el área de psicología y orientación escolar a través de la ejecución de proyectos y charlas. Es una de las cualidades personales de los docentes necesaria para responder a las vicisitudes escolares contemporáneas. La enseñanza de estrategias pacíficas para afrontar los conflictos se presenta como una necesidad en las instituciones educativas a pesar del trabajo que se realiza entre los docentes.

Igualmente, la búsqueda de estrategias no violentas para dirimir las diferencias se presenta como un propósito de aprendizaje en los programas educativos. DA02 ve necesario que los estudiantes conozcan cómo se manejan las situaciones conflictivas desde la escuela. Para DD02 las enseñanzas de estas estrategias es un trabajo que involucra las familias. La forma como se manejan las situaciones conflictivas es un aprendizaje que va más allá de la escuela y reclama la participación de las familias. Para que los niños aprendan estos modos pacíficos de afrontar los conflictos y establecer relaciones personales constructivas implica un compromiso de las instituciones familia y escuela, como modelos de referencia para ellos.

Herramientas pedagógicas para promover la sana convivencia.

Entre las estrategias para promover la convivencia escolar se reconocen herramientas pedagógicas que amplifican las posibilidades de lograr tal fin. Una de esas herramientas es la mediación pedagógica impulsada en las instituciones educativas. Según De Armas (en Ministerio

de Educación Nacional, 2013) la mediación “es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas acuden voluntariamente a una tercera persona, imparcial, llamada mediadora o mediador, con el fin de llegar a un acuerdo que sea satisfactorio para las dos partes” (p.54). Una tercera persona e instancia interviene para acercar las partes y construir acuerdos para restablecer las relaciones fracturadas entre las partes en conflicto. Los docentes, la orientación escolar y la coordinación de convivencia ejercen ese rol en las instituciones educativas investigadas.

DA02: En las situaciones más marcada, pues, la llevamos al comité de convivencia donde se estudian la profundidad y se buscan soluciones pedagógicas para solucionar o buscar mediar los conflictos que se presentan (2:22)

DD01: ellos no tienen en cuenta, de pronto, que también hay personas que servimos de mediadora como los docentes, los coordinadores (3:93)

DO01: que se les oriente, que se les dé una explicación, que se les enseñe, digamos, una forma de mediar si se presentan estas situaciones más adelante (5:30)

PF01: Entre otras cosas porque se está hablando ya de situaciones reales; lo cual tienes que entrar a mediar, tiene que entrar a darle manejo. Y debe ser un manejo apropiado a la situación (8:48)

ES03: Los profesores nos separan. En el aula no ponen lejos para evitar problemas. (12:16).

Para darle un manejo adecuado a las situaciones de conflicto, las instituciones educativas ofrecen la mediación pedagógica para que las partes no usen la violencia en situaciones de tensión. Según DA02 la mediación pedagógica busca soluciones pacíficas y dialogadas entre las partes con la participación de un tercero. PF01 y ES03 creen necesario en ciertas situaciones la necesidad de intervención de un tercero para evitar el escalonamiento a situaciones más complejas. Para DD01 los docentes y los coordinadores sirven de mediadores, pero los estudiantes no la usan y prefieren arreglar directamente con la contraparte. Para DO01 se necesita más orientación y difusión sobre la existencia de los mediadores y se les enseñe a los mismos estudiantes cómo ejercer rol con sus pares educativos. La mediación pedagógica como herramienta pedagógica se necesita en las instituciones educativas y requiere un trabajo de formación para que los estudiantes ejerzan este rol.

Otra herramienta de promoción de la convivencia pacífica es la inducción a los estudiantes. La integración de estudiantes a la vida escolar se media a través de un espacio de

formación que explicita las reglas para las relaciones comunitarias. “En el sistema educativo favorece al estudiante al propiciar la familiarización e la institución, con sus compañeros, su cultura, su historia, sus objetivos, y es también, una aproximación al reconocimiento de sus factores internos y externos” (Castro et al, 2018. p. 699). En la integración a la vida escolar se socializan las normas escolares, los derechos y deberes de los estudiantes y construyen compromisos a inicio de cada año escolar.

DA02: En la institución los componentes de la promoción se trabajan a principio de año, hacemos unas direcciones de grupo con los maestros, en los cuales exponen todos los aspectos relacionados con la convivencia, de la parte normativa, los deberes, lo que se puede hacer, los compromisos como estudiantes. Para que ellos tengan una visión amplia de qué se puede hacer y que no se puede hacer en la institución (2:23)

DD01: Bueno, desde que inicia el año escolar a cada institución se propone una actividad de inducción para estudiantes nuevos y reinducción para estudiantes antiguos. En esa actividad de reinducción y de inducción, se retoma justamente el tema de la convivencia escolar (3:41)

DD02: Bueno, en cuanto a la promoción lo que se hace allá, al iniciar cada año escolar los chicos en la primera semana se les socializa, comparten con su director de grupo el manual de convivencia y hacen diversas actividades para conocer el manual, para conocer cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes, que contempla el manual (4:25).

La inducción a los estudiantes sobre aspectos convivenciales busca promover la sana convivencia y estimular la participación de los estudiantes en el entorno educativo. Esta inducción se realiza a principio de cada año escolar. Para DA01 y DD02 la inducción se hace para que los estudiantes tengan un conocimiento amplio sobre sus derechos y deberes, motivar su participación sana en la convivencia escolar y establecer compromisos con ellos. DD01 utilizan el termino inducción para aquellos estudiantes nuevos o que se matriculan por primera vez y el término reinducción para los estudiantes antiguos. En el uso de esta estrategia se trata los temas convivenciales. La integración de los estudiantes nuevos y antiguos a la vida institucional está mediada por un proceso de inducción donde se promueve la sana convivencia, los derechos y la participación de los estudiantes.

No obstante, en las instituciones educativas se desarrollan proyectos pedagógicos transversales encaminados a fortalecer la educación para la paz. Para Moncunill – Bernet (2003) “la educación para la paz es una educación para la acción; para mejorar nuestra solidaridad,

desarrollar actitudes y comportamientos de respeto a los demás” (p. 202). Estos proyectos pedagógicos promueven valores y desarrollan competencias sociales, necesarias para anticiparse a las situaciones conflictivas.

DO01: También hay otros proyectos de paz para poder prevenir situaciones de violencia (5:34)

ES02: Yo creo que crear más proyectos, pero que de verdad hagan más partícipes a las familias. Es un factor fundamental en la vida de los estudiantes y de cómo se comportan ellos (7:16)

DO01: Desde el área del docente orientador, hay unos proyectos que se ejecutan, se preparan y se ejecutan anualmente para la promoción de la resolución de conflicto, promoción de la emocionalidad, de la inteligencia emocional, de la comunicación (5:31).

Estas iniciativas a favor de la cultura de paz y el desarrollo de competencias sociales tienen lugar en las instituciones educativas investigadas. Para DO01 estos proyectos de paz buscan prevenir situaciones y se ejecutan desde el área de orientación escolar con una periodicidad anual. Como líneas de trabajo está la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de competencias emocionales y el desarrollo de competencia comunicativas. ES02 cree fundamental el desarrollo de estos proyectos y se necesitan elaborar más proyectos de este tipo que involucren a las familias. La participación de la comunidad educativa es insuficiente y por ello, no sólo debe trabajarse con los estudiantes sino estimular la participación de las familias.

La dirección de grupo es una herramienta pedagógica para promover la convivencia pacífica. El docente acompañante cuida a los estudiantes asignados y busca la cohesión del grupo para su crecimiento personal y social. Para Rojas (2022) “el educador como acompañante ha de ayudar a caminar a cada estudiante con sus propios pies, de tal forma que pueda asumir su responsabilidad como ser humano” (p. 14). Según los informantes la dirección de grupo es un espacio usado para promover la integración de los estudiantes y el conocimiento de las normas que rigen la vida comunitaria de la institución.

DA02: hacemos unas direcciones de grupo con los maestros, en los cuales exponen todos los aspectos relacionados con la convivencia, de la parte normativa, los deberes, lo que se puede hacer, los compromisos como estudiantes. Para que ellos tengan una visión amplia de qué se puede hacer y que no se puede hacer en la institución (2:23)

DD01: También, realizan los directores de grupo con sus estudiantes unos pactos de aula, donde se establecen cuáles son las estrategias o las acciones que se

deben llevar a cabo dentro del salón de clases para que esa convivencia escolar no se vea afectada (3:85)

DD01: Aunque hay un director de grupo, puede quedar en el aire una situación de violencia; y no se acoge tanto como en la básica primaria (5:70)

PF01: De acuerdo a eso, se van a seguir los protocolos; y obviamente, cuando ya se trata de violencia física y verbal, se establece de acuerdo ley, la situación, con el manejo de orientadores de grupo, la coordinación de formación y convivencia, donde se trabajan las charlas con ellos (8:24).

Sin duda alguna, la figura del director de grupo juega un rol crucial en la creación de un ambiente agradable en las aulas de clases. PF01 señala la importancia del director de grupo y de la coordinación de formación en el seguimiento de los protocolos de atención de la convivencia escolar. En cambio, DD01 resalta su capacidad para establecer estrategias pedagógicas que eviten situaciones como los pactos de aulas. DA01 dice que las direcciones de grupo se promueve la convivencia escolar y temas relacionados con ella. En las direcciones de grupo se busca un manejo integral de la convivencia escolar y el docente que ejerce este rol tiene mucha incidencia en el diseño de estrategias pedagógicas y en la creación de un ambiente agradable para los estudiantes.

Junto a las direcciones de grupo, la construcción colectiva de los pactos de aula entre el director de grupo y los estudiantes constituyen una herramienta pedagógica para desarrollar el componente de la promoción de la convivencia escolar. Para Sandoval y Sánchez (2011) “el pacto de aula termina siendo un pretexto pedagógico para la formación y autoformación en prácticas ciudadanas, no un fin en sí mismo” (p. 13). No se trata de construir unos pactos de aula solo para exhibirlos en las carteleras institucionales. Pues, estas normas tienen una funcionalidad y un propósito que legitiman su existencia y construcción: el desarrollo de competencias ciudadanas para mejorar las relaciones comunitarias.

DD01: También, realizan los directores de grupo con sus estudiantes unos pactos de aula, donde se establecen cuáles son las estrategias o las acciones que se deben llevar a cabo dentro del salón de clases para que esa convivencia escolar no se vea afectada (3:85)

DA03: Que se cumplan los pactos de aula. A principio de año se construyen esos pactos y los estudiantes no lo asimilan. Se les olvida el cumplimiento de las normas (11:31)

Los acuerdos contruidos por los estudiantes bajo la guía del director de grupo constituyen una herramienta para mejorar el ambiente escolar. Para DD01 se contruyen estos acuerdos con el propósito de organizar y prescribir las acciones admisibles y realizables en el aula de clase. En cambio, DA01 reclama el compromiso de los educandos para responder positivamente a estos acuerdos. No basta con contruir las normas de convivencia a principio de año; es necesario su cumplimiento. Es decir, la construcción formal de estos acuerdos con la participación de la comunidad estudiantil no es suficiente. Pues, es necesario el ejercicio de estos para que pueda cumplir su función en las relaciones comunitarias entre los aprendices.

Asimismo, en la promoción de la convivencia armónica la formación del padre de familia es clave dada su influencia en los educandos. La escuela de padres es una herramienta pedagógica encaminada a conseguir propósitos formativos con los acudientes de los niños y jóvenes. “Su finalidad es la puesta en común entre pares de experiencias, conocimientos, ideas y saberes que tengan relación con la educación de los niñas, niños y adolescentes, y la voluntad de aprender a participar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 184). La participación de los padres de familia en las decisiones institucionales y en los procesos de formación contribuye a mejorar el clima escolar; sin embargo, se plantea la necesidad de estimular a los padres de familia para que participen, no solo como destinatarios de la formación, sino como agentes educativos para que compartan su experiencia.

DA02: En cuanto a familias, a través del consejo de padres, también, se hacen reuniones (2:60)

ES01: La familia influye mucho. Como aquí hay un consejo de padres, todos llegan a un acuerdo, discuten sobre la convivencia que hay en el colegio. Después llegan a algún acuerdo con el señor rector de cómo frenar la violencia y eso (6:16)

DA03: La participación de las familias es escasa. Se les invita, se les motiva para que venga a la escuela de padres y no vienen. No les interesa esa parte. En esas reuniones viene 20 o 30 padres de familia de todo el colegio. Es muy baja la participación (11:24)

DD02: Con la familia se hace escuela de padres para prevenir situaciones de violencia, de agresión. (4:27).

Buscar la participación de los padres de familia a través del consejo de padres y la escuela de padres es una herramienta pedagógica útil en la promoción de una convivencia sana. Para ES01 la familia tiene mucha influencia en la formación de los estudiantes. En el consejo de padres

se establecen acuerdos y se diserta sobre la convivencia escolar y la manera cómo afrontar la violencia en las instituciones. Para DD02 y DA01 en las reuniones de la escuela de padres se hacen capacitaciones para prevenir estas situaciones. Sin embargo, para DA03 la participación de los padres de familia es escasa. A pesar de la motivación, la participación de los padres de familia es baja. No tienen interés en cualificarse para enfrentar esta situación. La promoción de la convivencia escolar a través de la escuela de padres es una realidad en las instituciones educativas, pero su incidencia es baja por la poca participación de los acudientes en este tipo de actividades formativas.

En la línea de estimular la participación de personas y entidades, la gestión de alianza estratégicas es una herramienta pedagógica que contribuye a la promoción de la convivencia pacífica. En las alianzas “se buscan socios que posean habilidades, recursos, capacidades distintivas o comunales, tanto en sus necesidades como en sus intereses, que les permita complementarse y coordinarse para lograr los objetivos que se proponen” (Camargo Mireles, 2011. p. 7). Las instituciones educativas se apoyan en Universidades y corporaciones universitarias para atender los estudiantes en riesgos e implementar actividades educativas para desarrollar competencias socioemocionales.

DA02: La parte de prevención tenemos también convenios con instituciones como Cekar, Corposucre, con algunas universidades en las cuales tenemos acompañamiento de psicólogos y teniendo en cuenta su potencial, hacen charlas, hacen talleres que apuntan a potenciar la prevención, a mitigar las situaciones convivencia escolar (2:26)

DD02: Sin embargo, a pesar de que en la institución se han hecho charlas, ya ha invitado a personal externo a hacer charlas, muchos docentes no tienen competencias socioemocionales para atender este tipo de casos (4:34)

PF02: Buscar la manera adecuada, si es el caso, buscar ayuda de instituciones externas a la escuela, pero debe seguir una ruta (10:23).

Las instituciones educativas gestionan alianzas estratégicas con instituciones de educación superior para fortalecer la formación pedagógica de los docentes y desarrollar el componente de la prevención. Para PF02 se busca ayuda con instituciones externas y para DA02 se establecen convenios con instituciones de educación superior y universidades como la corporación Universitaria del Caribe – CECAR, la corporación Universitaria Antonio José de Sucre- Corposucre y la Universidad de Sucre. Con el propósito de mitigar situaciones, a través de los

estudiantes practicantes se realiza un acompañamiento psicológico a estudiantes en riesgos. DD02 dice que las instituciones externas también apoyan en la formación de los docentes y desarrollan competencias socioemocionales en ellos. Así pues, la gestión de alianza estratégicas está orientada a la formación de los docentes y a la atención de estudiantes en riesgos de participar en episodios de violencia escolar.

Participación de la comunidad educativa.

Incentivar la participación de los órganos escolares y a los miembros de la comunidad educativa es una estrategia pedagógica orientada a promover la convivencia pacífica. “Cuando en la escuela el grupo de estudiantes siente que puede participar, el equipo de docentes percibe que existen procesos de comunicación asertivos; las y los directivos docentes lideran de manera democrática la gestión institucional; se mejora el clima escolar”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 17). Se reconoce la importancia de la participación en los procesos educativos y en las decisiones instituciones; sin embargo, las respuestas de los miembros de la comunidad educativa se condicionan a los intereses personales de los docentes como centralizarse en la disciplina y descuidar la convivencia escolar y el desinterés de los padres de familia por cualificarse en temas de convivencia escolar.

PF01: De acuerdo con eso, se van a seguir los protocolos; y obviamente, cuando ya se trata de violencia física y verbal, se establece de acuerdo ley, la situación, con el manejo de orientadores de grupo, la coordinación de formación y convivencia, donde se trabajan las charlas con ellos (8:24)

DO01: Desde el área del docente orientador, hay unos proyectos que se ejecutan, se preparan y se ejecutan anualmente para la promoción de la resolución de conflicto, promoción de la emocionalidad, de la inteligencia emocional, de la comunicación (5:31)

ES01: Como hay otros profesores que llegan al aula de clase y primero, dan una charla, una charla psico orientadora. Entonces, yo creía que hay profesor que se caracterizan por eso; y hay profesores que, pues, nada más llegan a sentarse y no hablan con el estudiante, qué le está pasando y esas cosas. (6:21)

DA02: En las situaciones más marcada, pues, la llevamos al comité de convivencia donde se estudian la profundidad y se buscan soluciones pedagógicas para solucionar o buscar mediar los conflictos que se presentan (2:22)

DA02: Las dificultades que se presentan es que muchas veces los padres de familia, pues se convocan a talleres relacionados con temáticas de la convivencia escolar, la parte emocional y todo lo que tiene que ver con el comportamiento de

sus hijos, pero no hay los espacios, a veces no sacan los espacios, no sacan el tiempo para cumplir con eso. Lo ven como un tema de poco interés (2:32)

La participación de los miembros de la comunidad educativa en la problemática de la violencia escolar se comprende en sus implicaciones en cada uno de los componentes de la ruta de atención integral de la convivencia escolar propuestos en la ley 1620 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013). Para PF01 las instancias internas como la coordinación de convivencia y los directores de grupo participan en la atención de casos, siguiendo los protocolos establecidos y posterior a la ocurrencia de los hechos. En ese mismo sentido, DA02 dice que el comité de convivencia interviene para hacer estudio de los casos presentados, busca soluciones pedagógicas y media en las situaciones conflictivas. Es decir, se percibe la participación de la coordinación de formación y el comité de convivencia en respuesta a sanar hechos presentados. La participación de estas instancias internas está más marcada en el componente de la atención de situaciones para restablecer las relaciones fracturadas por los acontecimientos de violencia.

En cuanto a la participación del docente de aula y de la orientación escolar, van más allá de la mera atención de casos y el seguimiento de protocolos. Para ES01 algunos docentes realizan orientaciones en pro de la emocionalidad de los estudiantes y establecen diálogos con ellos. DO01 dice que desde orientación escolar se ejecutan proyectos para poner en marcha los componentes de la promoción y prevención. En ese sentido, el componente de la promoción de la convivencia escolar y el componente de la atención de situaciones se desarrolla desde la orientación escolar y desde el trabajo del docente de aula. Mientras que la coordinación de formación y el comité de convivencia escolar tienen una respuesta más reactiva y orientada a la atención de situaciones.

Ahora bien, la participación de las familias está orientada a responder a situaciones particulares de sus acudidos y muy poca respuesta a programas formativos. Para DA02 la participación de los padres de familia es una dificultad en el componente de la promoción y prevención. No se encuentra mucha respuesta en las convocatorias para que participen en espacios de formación encaminadas al desarrollo de competencias socioemocionales. Escasez de tiempo y el poco interés son las dificultades u obstáculos de la participación de las familias en los procesos orientados a la promoción y la prevención. Es decir, los padres de familia participan

cuando se activan rutas de atención que involucran sus hijos, pero no sienten interés de participar en los procesos formativos para desarrollar habilidades y puedan ejercer mejor su rol de acudientes.

Participación de entidades externas.

La vinculación de entidades externas en la ruta de atención integral de la convivencia escolar es una estrategia para promover la convivencia pacífica en las escuelas. La movilización de sectores como la salud y entidades de restitución de derechos favorecen el ambiente escolar. “Los ejercicios de movilización social fortalecen la convivencia mediante la puesta en acción de manera pedagógica y didáctica de la democracia, la participación y la inclusión” (Ministerio de Educación Nacional, 2013) p. 76). Desde la experiencia de las comunidades educativas se analiza la participación de entidades externas en los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento. Estas entidades externas están inclinadas a participar con mayor fuerza a través de acciones para la atención de situaciones que perturban la convivencia escolar y con menor presencia a través estrategias de promoción y prevención.

DO01: Hablando de la policía de infancia y adolescencia se les ha pedido apoyo en el sentido que les informe a los chicos sobre las normas (5:35)

ES03: El gobierno debería prestar más atención a eso. Es un problema que también les incumbe a ellos. viene a prestar atención cuando hay un caso que llama la atención. Que sale por los medios. ahí sí responden (12:22)

DA01: Las visitas que nos hacen la secretaría de educación, básicamente vienen con una lista de chequeo, a mirar si se cumple o no se cumple, y dejar un recetario. Pero la corresponsabilidad de ellos, como agentes para la formación, está quedando totalmente nula (1:45)

DD02: si hay una agresión física que es muy fuerte hay que llamar a la policía de infancia y adolescencia y o se activan rutas con bienestar familiar, dependiendo de la situación que se presente (4:24)

DD01: se vinculan al sector salud, a la EPS, donde padre familia debe pedir la cita, o donde incluso, con la misma secretaría salud se realizan estos temas cuando ha habido situaciones de violencia escolar, que se requiere su participación (3:45)

En la participación entidades externas se percibe la necesidad de una mayor vinculación en los procesos formativos de las escuelas. En cuanto a las entidades del estado en el deber ser se requiere más presencia según ES03. Su presencia está supeditada a la ocurrencia de casos de gran impacto a través de los medios de comunicación social. Para DA01 la secretaría de educación

municipal hacen presencia haciendo una inspección del cumplimiento de unos indicadores a través de un instrumento llamado lista de chequeo, y luego realizan recomendaciones a modo de recetario. La presencia de las entidades del estado se ve como una necesidad y se percibe la necesidad de darle un cambio a la forma como la secretaría de educación municipal se vincula en estos procesos.

Asimismo, entidades de protección y restitución de derechos, como la Policía de Infancia y Adolescencia y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se vinculan en el cumplimiento de la ruta de atención ante situaciones puntuales. Para DD02 estas entidades gubernamentales participan en la ruta de atención ante situaciones que vulneran derechos de los niños. Esta participación está supeditada a la solicitud de la institución educativa en el marco de la activación de protocolos exigidos por la tipología presentada. Igualmente, DD02 señala que la policía se vincula por solicitud de las instituciones en actividades para promover el cumplimiento de la normatividad. Sobre el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, no se registra información sobre su participación en el desarrollo de competencias y en actividades de intervención de riesgos. Las anteriores instituciones participan más en el componente de la atención de situaciones para proteger y restituir derechos vulnerados a los estudiantes; pero su participación no se evidencia en los componentes de promoción y prevención.

En ese mismo sentido, las entidades de salud se vinculan en la atención médica de estudiantes por las secuelas ocasionadas por las agresiones y por el desarrollo de temáticas relacionadas con la violencia escolar. Para DD01 el sector salud entra a prestar atención médica a los estudiantes por las consecuencias de la violencia escolar; igualmente interviene en los casos de alto riesgo identificados y por petición de las familias. Desde la secretaría de salud se desarrollan temas en las aulas de clases. La participación del sector salud se evidencia en los procesos de atención y en los procesos de prevención de situaciones.

Estrategias para prevenir situaciones de violencia

Las estrategias de prevención de situaciones de violencia como tema fenomenológico integrado esencial están orientadas a comprender la categoría fenomenológica esencial universal: procesos establecidos para el abordaje de la violencia. “Usted adelantará acciones de

prevención identificando e interviniendo sobre factores que motivan la ocurrencia de sucesos o que pueden facilitar su repetición” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 89). Estas estrategias buscan reconocer factores influyentes en la conducta violenta de los estudiantes para intervenirlas o disminuir su impacto en las interacciones comunitarias de la vida escolar.

Asimismo, estas estrategias se relacionan con el reconocimiento de acciones y contextos protectores que ayudan a mitigar las consecuencias de las agresiones. “La comunidad educativa desarrolle estrategias que le permitan resolver los conflictos de manera adecuada y construir aprendizajes a partir de lo ocurrido” (Ministerio de Educación Nacional, 2013 p. 25). La experiencia en la resolución de conflictos permite diseñar espacios y contextos mitigantes y reparadores a las comunidades educativas. En el tema fenomenológico integrado esencial estrategias para prevenir situaciones de violencia están agrupados los temas centrales: apreciaciones sobre el componente de la prevención, identificación de factores de riesgos y estrategias protectoras y mitigantes.

Tabla 9

Estrategias para prevenir situaciones de violencia

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Apreciaciones sobre el componente de la prevención	Estrategias para prevenir situaciones de violencia	Procesos establecidos para el abordaje de la violencia
Identificación de factores de riesgos		
Estrategias protectoras y mitigantes		

Apreciaciones sobre el componente de la prevención.

A este componente preventivo se le reconoce importancia y la trascendencia en la gestión de la convivencia escolar. Para Zych y Ortega Ruiz (2021) la prevención de la violencia “se encuentran entre los desafíos más importantes de las sociedades modernas, porque hoy sabemos hasta qué punto la escuela es el ecosistema social que más impacto tiene en la socialización de los individuos” (p. 65). En las comunidades educativas se le considera importante y se pide que se conciba como proceso permanente y cotidiano. Esta concepción dista de la manera reactiva en que se desarrolla como respuesta a la ocurrencia de hechos. Se pide que sea

un proceso que se anticipe y aminore las situaciones de violencia y no una serie de actividades desarrolladas a posteriori de los hechos.

DA01: Si tú trabajas la prevención, vas a evitar situaciones de hechos, hechos concretos (1:96)

DD01: No es desconocido para nadie que antes de llegar la atención de estas situaciones, hay que fortalecer la promoción y la prevención de la sana convivencia escolar (3:49)

PF02: Es importante en este caso, de que esos componentes sean componentes activos diariamente en el aula, no solamente atender cuando sucede la situación (10:26)

ES01: Pues, yo siempre digo: lo que hacen aquí está bien. Dar las charlas y hacer actividades de prevención del conflicto, que es lo que siempre hace los psico orientadores. Y ha disminuido la violencia aquí dentro de la institución (6:18)

PF02: pues, habría que mejorar un poco en la innovación de estrategias para prevenir, sobre todo para prevenir y obviamente promocionar un buen diálogo, una buena convivencia, el respeto hacia sus compañeros (10:39).

DA01: Siempre tenemos y no es, en nuestra institución, sino parece ser que es cultura; podríamos decir, cultura nacional que siempre atacamos o le prestamos la atención a las cosas es cuando ya suceden los hechos. Las cuestiones que se pueden prevenir desde nuestro carácter formativo (1:38)

No obstante, se reconoce la importancia y el valor de la prevención en el abordaje de la violencia entre estudiantes. PF02 reconoce su importancia, pero pide que se active diariamente y no ocasionalmente cuando se presentan situaciones. Para DA01 la prevención sirve para evitar situaciones concretas. Trabajar en ello impactaría en la disminución de hechos concretos de violencia. ES01 identifica actividades relacionadas con la prevención como las charlas realizadas por la orientación escolar y este trabajo ha tenido un efecto positivo en la disminución de las situaciones conflictivas. Y para DD01 el fortalecimiento de este componente es una necesidad para fortalecer la convivencia sana. Así pues, el componente de la prevención se considera trascendental en el abordaje de la violencia y su fortalecimiento impacta positivamente en la sana convivencia.

A pesar de reconocer la importancia, la prevención es un proceso no consolidado en las instituciones educativas. Para PF02 no se está haciendo lo suficiente en materia de prevención. Se realizan acciones como charlas, pero no se ve un programa consolidado. Desde la educación se necesita innovar en estrategias preventivas. En cambio, DA01 percibe que las deficiencias en la prevención obedecen a un problema cultural. Por motivos culturales se es más reaccionario

ante las situaciones, pero anticiparse a ellas y evitarlas no es una actitud cotidiana. En la comunidad educativa se espera mejores resultados del trabajo de la prevención y para ello, se requiere crear estrategias innovadoras que impacten en la convivencia escolar.

Identificación de factores de riesgos.

La identificación de los factores de riesgos es una estrategia preventiva de violencia la entre estudiantes. Para Senado (1999) “los factores de riesgo están localizados en individuos, familias, comunidades y ambiente, pero cuando se interrelacionan aumentan sus efectos aislados [...] Un Factor de Riesgo puede ser específico para uno o varios daños (p. 449). Identificar los riesgos de la violencia en las escuelas significa acercarse y conocer la realidad de los estudiantes y sus respectivos entornos sociales y familiares. Los informantes clave consideran imprescindibles el conocimiento de la realidad del estudiante para prevenir e intervenir oportunamente en este fenómeno escolar.

DA02: Cuando el docente entiende la situación del estudiante, la estudia, puede brindar una mejor asesoría y comprensión de la situación que se está presentando (2:42)

PF01: Pero sí, en la medida de lo posible hasta donde se pueda, para poder tener una mejor aprehensión de la situación, un mejor entendimiento, una mejor comprensión y por ende, que se le pueda dar un mejor manejo (8:58)

DA03: Otra cosa importante, es que también los docentes tenemos que conocer la situación de los estudiantes. Ellos vienen de unos contextos muy vulnerables y nosotros desconocemos eso. Si partimos de la situación de ellos, comprenderíamos mejor su situación y podríamos ser más eficientes en nuestra formación (11:30)

ES03: Los docentes deben apersonarse más de la realidad de los estudiantes y conocerlos mejor en sus familias y contextos (12:30)

Desde las instituciones educativas se realizan acciones para la identificación de riesgos con el fin de comprender los contextos o factores que inciden en el fenómeno de la violencia escolar. Para DA02 y PF01 el docente que entiende la situación del estudiante puede acompañarlo mejor pedagógicamente, responder a sus necesidades y manejar adecuadamente las situaciones. Para DA03 y ES03 la comprensión del contexto del estudiante es un punto de partida para diseñar estrategias eficientes. Los estudiantes vienen de contextos vulnerables y no se puede desconocer esta situación en el abordaje de la violencia. El conocimiento de la realidad

del estudiante fortalece la identificación de riesgos para prevenir las agresiones escolares y para comprender las decisiones en las rutas de abordaje.

Este conocimiento de los contextos asociados a los niños y jóvenes permiten focalizar estudiantes y familias para emprender un trabajo particular de prevención con ellos. Estas actividades de prevención buscan “disminuir, en las relaciones cotidianas, el impacto negativo de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 90). Con la identificación de estudiantes y familias se intenta evitar o disminuir eventos no deseados de violencia en las escuelas. Los informantes clave indicaron que realizan actividades pedagógicas encaminadas a reducir la participación en situaciones conflictivas y lamentables de estudiantes localizados.

DA02: Se realizan reuniones con ellos para indagar sobre todo de sus estudiantes que presentan situaciones de convivencia marcada para indagar cómo es su familia, cómo es el trato, sobre todo el aspecto familiar que puede estar influyendo en este tipo de comportamiento (2:29)

DD02: Y desde la prevención, lo que se hace es que se identifican cuáles son los posibles casos que pueden haber de violencia y se dialoga con los estudiantes (4:26)

DO01: Entonces cada año, digamos, se hace un estudio, se hacen unas encuestas en los estudiantes y por ende, con esa información, se proyecta como que necesidades se deben atacar para que los estudiantes tengan más recursos personales y se pueda crear un ambiente saludable en la institución (5:32)

ES03: Saber identificar las necesidades para luego trabajar sobre ellas. No es solo a venir a dar clases, creo que ellos deben comprender las realidades de cada uno. Preguntar, ¿qué le pasa? Preguntarle, ¿cómo se sienten? (12:31)

La focalización de estudiantes y de familias está orientada a conocer su realidad e identificar los motivantes del comportamiento violento. Para DA02 se indaga a los estudiantes con tendencia a las agresiones para comprender qué aspecto del contexto familiar inciden en este comportamiento. Para DD02 se busca identificar los casos con el propósito de intervenir oportunamente a través del diálogo. Para DO01 se identifican las necesidades de los estudiantes utilizando como instrumento la encuesta. A partir de esa información se proyectan actividades que ayudan a crear un ambiente saludable. Según ES03 el conocimiento de los estudiantes implica que el docente se ocupe de cuestiones personales y emocionales de sus educandos. Esta focalización de estudiantes y familias en riesgo ayudan a prevenir situaciones de violencia.

Estrategias protectoras y mitigantes

Si bien existen situaciones que son estimulante de la violencia, también se detectan acciones y contextos que aminoran su posibilidad de ocurrencia o sus daños en la comunidad educativa. La participación de los miembros de la comunidad en las decisiones y en los procesos institucionales contribuye a la sana convivencia. “Involucrar a las personas en el diseño de las actividades y en la evaluación de las mismas. Se deben propiciar espacios de participación activa donde las personas no se perciban como simples beneficiarios de una propuesta” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 94). Si los docentes, estudiantes y padres de familia se involucran como sujetos constructores en los proyectos pedagógicos se alcanzarían mejores resultados en la convivencia escolar.

No obstante, el rol del docente de aula puede ser una estrategia protectora y mitigante de situaciones si interfiere positivamente en el ambiente escolar. La formación del docente se incluye en los planes de mejoramiento institucional y “se refiere al manejo del aula y las estrategias pedagógicas, en la que se promueva la transformación de las relaciones cotidianas entre las personas que asumen diferentes roles” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 90). Es decir, la participación del docente de aula puede comprenderse como una estrategia protectora y mitigante si atiende las situaciones oportunamente, tiene un manejo de aula y diseña estrategias pedagógicas para transformar las relaciones interpersonales de los estudiantes.

DD01: es necesario que el docente, atienda oportuna y debidamente, las situaciones que se le presentan dentro del aula como en los espacios institucionales. Y que si en un momento determinado, no puede dar solución a la misma, haga la remisión correspondiente a coordinación o a psicología para que se puedan tomar las medidas necesarias y así evitar que se llegue a una situación de violencia que pueda afectar gravemente a los involucrados (3:66)

DO01: venga preparado minuto a minuto a su clase, tenga las orientaciones claras que va a hacer; Es decir, que venga realmente preparado a su clase (5:49)

ES03: Algunos están bien, imponen orden y respeto a sus clases (12:28)

PF03: Que le den capacitaciones a los profesores en el manejo de la disciplina para que haya orden y respeto en los colegios. Eso se está perdiendo, y sería bueno retomar esa parte (13:30)

ES01: Unos tienen actitudes pues, que van gritando, van con una actitud como muy fea al salón de clase y eso también hace que los estudiantes, pues, se aburran y tengan esa mentalidad. Y si el profesor grita, yo no me voy a dejar gritar (6:24)

El docente es un modelo de referencia para los estudiantes. El rol del docente en el aula de clases puede ser una estrategia protectora y mitigante de situaciones escolares. Para ES01 las actitudes positivas de los docentes ayudan a crear un clima escolar agradable, mientras que un docente con actitudes desentonadas estimula el comportamiento inapropiado. Además de las actitudes, para DD01 los docentes con su atención oportuna y justa de las situaciones puede minimizar los riesgos. Si el docente atiende y remite a las instancias internas se puede tomar medidas que evite la repetición y el escalonamiento de situaciones. Para DO01 la planeación de las clases y para ES03 el estilo de autoridad son elementos pedagógicos coadyuvante en la prevención de situaciones. El rol del docente funge como estrategia protectora para evitar situaciones. Siendo el docente un modelo de referencia para los estudiantes mitiga la violencia con sus actitudes, con su atención oportuna, con la planeación de sus clases y con un modelo de autoridad saludable que inspire respeto.

Si el rol del docente de aula se comprende como una estrategia protectora y mitigante, con mucha más razón se entiende las familias y todos los vínculos positivos que se tejen entre todos los miembros. “Las familias se convierten en un espacio donde las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, participen democráticamente y valoren las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 181). Las estrategias para vincular a las familias en los procesos formativos y las acciones orientadas a construir vínculos afectivos entre sus miembros se visualizan como un ambiente protector para que los estudiantes tengan relaciones interpersonales armoniosas. En las comunidades educativas se preocupan por integrar a las familias a estos procesos institucionales.

DO01: la idea es que puedan integrarse las familias a través de los procesos de formación acudiendo al colegio, integrándose con los docentes y con los demás agentes de la institución (5:37)

PF01: Básicamente, estamos hablando de un acompañamiento real y efectivo que va más allá de la presencia de las personas que lo rodean. Hablamos del acompañamiento emocional, el sentirse rodeado y creo que eso es lo que principalmente lo va afectando (8:18)

DA03: Y la participación de la familia es importante, por está demostrado que cuando un padre o una madre de familia se compromete y están unidos como familia, sus niños están enfocados, están en lo que deben estar (11:25)

ES03: Un ambiente familiar sano favorece a los estudiantes. Es algo complejo, pero se debe trabajar más a las familias (12:24)

PF03: Pienso que la parte familiar influye mucho. si la familia está fortalecida, los niños tienen relaciones sanas con los demás, en cambio si las familias están desunidas, los niños lo resienten (13:16)

Si las familias son influyentes en la ocurrencia de la violencia, las familias también son factores protectores y mitigantes. DO01 resalta la integración en la comunidad educativa y la formación de las familias y PF01 destaca el acompañamiento afectivo y emocional de las personas que rodean al estudiante. No se trata de la sola presencia física, sino afectiva. Para DA03 y PF03 la participación, la unidad y el compromiso de las familias enfocan a los estudiantes en sus propósitos. Según ES03 un ambiente familiar sano favorece el desarrollo de los niños. Es decir, las familias se convierten en un factor protector y mitigante cuando se da una presencia afectiva real entre sus miembros, participan de procesos de formación en la escuela y se fortalece la unidad interna.

No solo el rol del docente y la formación de las familias pueden erigirse como factores protectores y mitigantes de la violencia, también el trabajo en la vocación y el proyecto de vida de los estudiantes inciden en la convivencia escolar. Para Garcés et al (2020) “la configuración del proyecto escolar y profesional propiciará el desarrollo de las capacidades personales, sociales y culturales, imprescindibles para la maduración” (p. 150). Que los estudiantes se tracen metas les permite modelar su comportamiento y sus intereses en favor de la convivencia escolar. Definen su personalidad debido a lo que buscan; y eso repercute positivamente en la convivencia escolar y en las relaciones interpersonales.

DA01: Y va a ser una persona que va edificar adecuadamente su proyecto de vida. Y va a ser una persona que se va alejar, vuelvo y te repito, de elementos nocivos, desde lo físico y desde lo cognitivo (1:75)

DA02: Cuando tenemos estudiantes enfocados en lo que son, en las posibilidades, cuando se conocen, cuando saben manejar las situaciones escolares, son personas que pueden tener una mejor producción intelectual (2:51)

DO01: estoy segura que fueran estudiantes con mayores rendimientos académicos, una mejor proyección al futuro, estudiantes con una personalidad más definida (5:57)

ES01: Por qué no llevan una mentalidad, ni para donde van, ni que quieren en su vida, sino pues, andar en el mundo por andar (6:9).

Que los estudiantes se tracen metas en la vida les ayuda a tomar decisiones pertinentes y constructivas para un buen ambiente escolar. Para DA01 la construcción de un proyecto de vida aleja a las personas de comportamientos disruptivos y nocivos para la convivencia escolar. Para DA02 los estudiantes enfocados en sus metas se conocen, descubren sus posibilidades y mejoran su producción intelectual. DO01 dice que los estudiantes con un proyecto de vida mejoran su rendimiento académico, se proyecta mejor hacia el futuro y define su personalidad. En cambio, los estudiantes sin un proyecto de vida, según ES01 no tienen orientación y caen en el sin sentido de su vida. La construcción de un proyecto de vida se convierte en una estrategia protectora y de mitigación en la medida en que le ayuda a los estudiantes a alejarse de comportamientos inapropiados, descubren sus potencialidades y le da sentido a su existencia.

Estrategias de atención y seguimiento de situaciones

Las estrategias de atención y seguimiento de situaciones se activan como respuesta a las situaciones presentadas para su manejo pedagógico. Comprenden “aquellas acciones que se realizan para asistir oportuna y pedagógicamente a las personas que conforman la comunidad educativa, frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos humanos” (Ministerio de educación Nacional, 2013. p. 102). Este tema fenomenológico integrado esencial comprende los temas centrales: protocolos establecidos, perspectiva pedagógica de la atención, acciones constructivas y reparadoras y prácticas punitivas.

Tabla 10

Estrategias de atención y seguimiento de situaciones

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Protocolos establecidos	Estrategias de atención y seguimiento de situaciones	Procesos establecidos para el abordaje de la violencia
Perspectiva pedagógica de la atención		
Acciones constructivas y reparadoras		
Prácticas punitivas		

Protocolos establecidos.

Las instituciones educativas siguen unos protocolos en las atenciones de situaciones de violencia. El protocolo contempla las “acciones y estrategias concretas que se van a llevar a cabo en el Establecimiento Educativo para responder a las situaciones que se presenten en los tres niveles de atención (situaciones tipo I, II y III)” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 55). En las comunidades educativas se aprecia la aplicación de protocolo de las situaciones presentadas y prescrito en los manuales de convivencia para orientar las acciones y las decisiones de los distintos órganos escolares como la coordinación de convivencia y el comité de convivencia escolar.

Para aplicación de estos protocolos se parte del reconocimiento de las situaciones y de las personas involucradas en los conflictos. Se trata de comprender “la manera cómo las personas que conforman la comunidad educativa se sienten y piensan de ellas o ellos mismos, además de sus relaciones con otras personas” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.31). En el reconocimiento de la situación se escuchan las distintas versiones de los participantes, se reconstruyen los hechos y las responsabilidades; luego se identifica el tipo de situación de acuerdo con la clasificación estipulada en los manuales de convivencia.

DA02: La situación de violencia en la institución, en primer lugar, se escuchan las partes, se reúnen las partes implicadas en la situación de convivencia, se escuchan los conceptos y las diferentes situaciones que se presentaron (2:20)

DD02: Inicialmente, se investigan los hechos, la verdad, se buscan los testigos y se mira a ver qué fue lo que pasó (4:20)

DA02: Se atiende teniendo en cuenta la clasificación que tenemos en el manual de convivencia, las situaciones tipo uno, dos o tres (2:65)

Después de la ocurrencia de incidentes disruptivos, se aplican protocolos encaminados a al reconocimiento y a la identificación de situaciones. Para DA02 y DD02 en el proceso de reconocimiento de la situación se escuchan las partes involucradas para recoger las distintas versiones de lo acontecido. Se trata de esclarecer y recoger la verdad apoyados con testigos. Después del reconocimiento, según DA02 se identifica el tipo de situación de acuerdo con el manual de convivencia. Las situaciones pueden ser nombradas tipo uno, dos y tres. El reconocimiento y la identificación de la situación son aspectos importantes en los protocolos de

atención. Se le da importancia a la palabra de las partes y de los terceros para comprender los hechos y estos puedan expresar su versión y defenderse.

Después de la etapa de reconocimiento y de identificación de las situaciones, se activan los protocolos. “Identificar el tipo de situación permite pensar en las acciones de atención adecuadas y diferenciadas, así como garantizar la reparación, restitución y dignificación de los derechos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 116). La activación de protocolo se realiza de acuerdo con las situaciones. Para cada situación se establece un protocolo distinto y cada protocolo integra decisiones e instancias de atención según los informantes clave. Estos protocolos están definidos en la normatividad nacional y en el manual de convivencia.

DD01: Bueno, las situaciones de violencia escolar se atienden según los protocolos que están definidos por la ley de convivencia escolar, la ley 1620. En ella, dependiendo del tipo de situación, pues hay un abordaje distinto (3:35)

DO01: si es una situación tipo dos y tipo tres, ya activan la ruta con otros agentes de la institución, para poder dar, digamos atención, válgame la redundancia a esa situación. Si hay un herido, llamar a las familias, llevar al centro de atención de salud más cercano (5:29)

DD01: y ya en última instancia, cuando en una situación tipo tres, obviamente hay que hacer el llamado a las autoridades competentes para que ellos atiendan, en caso tal, de que eso sea necesario. Además, del reporte de la situación de violencia que se hace en el SIUCE, que es la plataforma de convivencia escolar que el ministerio de educación ha definido para tal fin (3:40)

De acuerdo con cada situación, se aplica un determinado protocolo. Para DD01: estos protocolos están definidos en la ley de convivencia escolar o ley 1620 de 2013. La elección de un protocolo está supeditado al tipo de situación. DO01 dice que en cada protocolo participan unos agentes internos y externos. Si hay heridas se remite a las entidades de salud. Si la situación es tipo tres se llama la participación de autoridades externas competentes para ello y se registra en el sistema de información unificado de la convivencia escolar – SIUCE. En los protocolos de atención de situaciones se reconocen la participación de instancias internas y entidades externas de acuerdo con las exigencias de los mismos hechos.

Perspectiva pedagógica de la atención.

Los protocolos de atención y seguimiento de situaciones se fundamentan en una perspectiva pedagógica como forma constructiva de la convivencia escolar. Las soluciones

pedagógicas a las trasgresiones de la normatividad “permiten que la intencionalidad pedagógica se realice en el marco del desarrollo de competencias, centrándose más en las potencialidades de la comunidad educativa que en sus problemas; dos elementos que son fundamentales para el mejoramiento de la convivencia escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.17). Desde las directivas de la institución se observa esta perspectiva pedagógica del conflicto en la aplicación de los protocolos. Pues se busca restablecer las relaciones y el clima escolar a través de acuerdos y acciones restaurativas.

DA02: En las situaciones más marcada, pues, la llevamos al comité de convivencia donde se estudian la profundidad y se buscan soluciones pedagógicas para solucionar o buscar mediar los conflictos que se presentan.

DD01: que haya un perdón o una disculpa entre los afectados y así evitar que eso escale a instancias superiores.

DD01: él llega acuerdo con los estudiantes, dialogando se llega acuerdos de no continuar con este tipo de situaciones (3:88)

DD02: Se hacen los correctivos necesarios; cuando es necesario se brinda apoyo a las familias o a los estudiantes víctimas del conflicto; y pues, normalmente se hace una sanción pedagógica. En la que ellos tienen que resarcir su falta a través de una exposición ante los compañeros (4:21)

Las situaciones de violencia se atienden con una perspectiva pedagógica. Se prioriza el diálogo, la reparación y la formación sobre el castigo. Desde esta perspectiva, según DD01 se busca la reconciliación y el establecimiento de acuerdos con los participantes de violencia. Para DD02 se le brinda apoyo a la víctima y a sus familias. Igualmente, como estrategias de reparación los estudiantes participan en actividades educativas como exposiciones en clases. Para DD02 y DA01 las actividades pedagógicas busca la reconciliación suscitando en el agresor una disculpa pública. Con esta perspectiva pedagógica se gestionan los conflictos para prevenir situaciones a través del diálogo, la reparación de las víctimas, el perdón y la reconciliación entre las partes y de estas con la comunidad educativa.

Esta perspectiva pedagógica se lleva a cabo en la creación de espacios de diálogo y la competencia de la escucha activa de los miembros de la comunidad educativa. “Generar espacios de diálogo dentro y fuera del comité es necesario para construir lazos de confianza, plantear propuestas de acción y resolver constructivamente los desacuerdos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 30). Los espacios de diálogo y la actitud dialogante de los docentes fueron

resaltados como soluciones pedagógicas para atender la problemática de la violencia. Con el diálogo se busca el encuentro entre las partes para restablecer las relaciones y establecer compromisos de no repetición.

DD01: se dialoga con los estudiantes, se le da la posibilidad de que den su testimonio (3:90)

DA02: Definitivamente, estas competencias van relacionadas con el diálogo. El diálogo con las personas afectadas. El saber escuchar es la competencia fundamental (2:40)

DD01: mas bien, hablando de las cualidades, los docentes que le dan la importancia al diálogo, que le dan énfasis a la solución pacífica de conflictos. Cualidades como el respeto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, pueden enriquecer la atención de los mismos (3:64)

PF02: En estos casos es muy importante el diálogo; que sea el docente quien tome obviamente la dirección de escuchar activamente. Debe escuchar ambas partes (10:20).

Con el dialogo entre las partes se busca encontrar soluciones pacíficas a los problemas de convivencia. Para DD01 y PF02 a través del dialogo las partes del conflicto pueden expresar su versión y encontrar puntos de encuentros. Por ello, en la solución pacífica del conflicto se debe priorizar la comunicación y la atención de situaciones se enriquecen. DD01 y DA02, entre las competencias que enriquecen la labor del docente, está el saber escuchar. La atención de situaciones de violencia, bajo la perspectiva pedagógica, se basa en la comunicación entre las partes para comprender los hechos y encontrar soluciones pacíficas a los problemas. A través del diálogo las partes se acercan entre sí y se buscan soluciones conjuntas.

Acciones constructivas y reparadoras.

En concordancia con la perspectiva pedagógica de la atención se realizan acciones constructivas y reparadoras. Por acción reparadora se entiende “toda acción pedagógica que busca enmendar y compensar daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.47). Con estas acciones reparadoras se fortalecen las relaciones, se sanan las heridas y se crea un clima escolar agradable. Las voces de las comunidades educativas estudiadas indican que la reparación se centra en la víctima y las familias y orientan a resarcir los daños en el clima escolar y en la salud física y emocional.

DD02: cuando es necesario se brinda apoyo a las familias o a los estudiantes víctimas del conflicto (4:21)

DO01: Si hay un herido, llamar a las familias, llevar al centro de atención de salud más cercano (5:75)

DD01: ellos deben pedir la cita correspondiente y llevarlos a la terapia y llevarlo a los controles, ir a recoger el medicamento, o de acuerdo lo que le mande el médico (3:47)

DO01: ellos también merecen y ameritan un tipo de atención, que se les oriente, que se les dé una explicación, que se les enseñe, digamos, una forma de mediar si se presentan estas situaciones más adelante (5:30)

DA01: Que reconozca, cuál es su culpa. Luego, cómo se compromete y cómo va a contribuir él para que la escuela se dé un clima organizacional tranquilo y en paz (1:104)

Las acciones constructivas y reparadoras son variadas y buscan restablecer las relaciones y los derechos de las víctimas. Para DD02 se le brinda apoyo a las familias y a los estudiantes afectados por las agresiones. Cuando se lesiona la integridad física, según DO01 y DD01 se busca la atención de la víctima en los centros hospitalarios con el apoyo de las familias para gestionar citas médicas y medicamentos. Cuando los daños son de tipo emocional, según DO01 los participantes se le repara con orientaciones y explicaciones encaminadas a restablecer los perjuicios ocasionados en su psicología. Si los daños son ocasionados a la convivencia escolar, según DA01 se pacta compromisos con los implicados y a través de disculpas públicas se busca el restablecimiento del ambiente escolar. Para los diferentes tipos de daños personales o comunitarios se establecen acciones reparadoras y constructivas en el marco del enfoque pedagógico de la atención.

Prácticas punitivas.

En las instituciones educativas investigadas, a pesar de la perspectiva pedagógica de la atención, aún persisten prácticas punitivas para resolver situaciones de violencia. Estas prácticas punitivas contradicen el espíritu de la normatividad porque se basa en la justicia retributiva que pone “fuerte énfasis en el derecho penal centrado especialmente en el castigo por la violación de la norma” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 54). Igualmente, excluyen a los estudiantes infractores de las actividades escolares como sanción a las faltas cometidas. Estas

prácticas punitivas normalizan la violencia y no consiguen la transformación de los estudiantes y del ambiente escolar según los informantes clave.

ES01: esta situación se atiende en la coordinación de convivencia, donde serán expulsado por varias semanas o por un mes (6:12)

ES02: Cuando hay situaciones de violencia, lo que generalmente hacen es expulsiones por tantos días y ya, vuelven a clase normalmente (7:10)

PF01: como que el profe se le olvida en el momento lo que hay que hacer y ha actuado de una forma más represiva (8:44)

Es03: Algunos profesores sacan del salón a esos estudiantes por no dejan dictar la clase (12:17)

DA02: Muchas veces los docentes lo que quieren, a veces, es el rigor y el castigo cuando se presenta una situación de convivencia: 2:68

DA02: los maestros están inclinados más a mirar la falta como tal y el castigo, para que no se pueda realizar (2:69)

Estas prácticas punitivas están relacionadas con exclusiones de los procesos educativos por un periodo determinado que se establece según las faltas. Para ES02 la coordinación de convivencia expulsa a los estudiantes por varias semanas. Los niños son excluidos del proceso educativo como sanción. ES03 dice que algunos maestros sacan a sus estudiantes de las aulas por las interrupciones de estos en sus clases. PF01 Y DA02 describen el enfoque punitivo del maestro relacionándolo con la rigurosidad y el castigo para afrontar los problemas de convivencia. Existe una inclinación a las prácticas punitivas y olvidan las disposiciones normativas vigentes. En este sentido, el enfoque pedagógico para abordar las situaciones de violencia establecidos en los manuales de convivencia convive con prácticas punitivas que se fijan más en la sanción y el castigo como medio de control de los estudiantes.

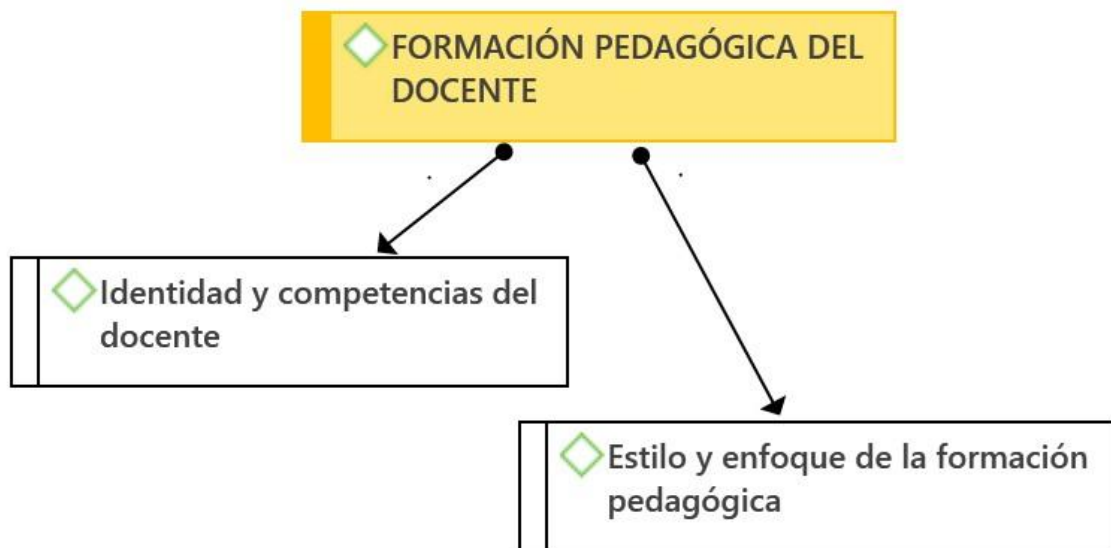
La formación pedagógica del docente

En el trabajo de campo se indagó por la percepción acerca de la formación pedagógica de los docentes para afrontar los problemas de convivencia escolar, sobre las competencias y cualidades que enriquecen su labor y por las necesidades de cualificación para atender el fenómeno de la violencia en las escuelas. De la experiencia de las comunidades educativas estudiadas emergió como tema fenomenológico esencial universal la formación pedagógica del docente. Para Imbernón (2011) la formación docente “es un proceso de enseñanza -aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende

transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación)” (p. 389). En ese sentido, la formación pedagógica se relaciona estrechamente con las competencias en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Este tema fenomenológico esencial emergió de los temas integrados esenciales: identidad y competencias del docente y enfoque y estilo de la formación pedagógica.

Figura 3

Formación pedagógica del docente



Identidad y competencias del docente

En la experiencia de los informantes clave se identificaron unidades temáticas naturales que permitieron caracterizar la identidad y las competencias del docente como temas centrales. Para Erikson (1974) la identidad explica el “acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones por una parte y, por la otra la participación de estas personas e instituciones para hacerle partícipe de una preocupación cultural presente” (p. 61). La identidad del maestro se construye a partir de situaciones internas en relación con el contexto. Los informantes clave señalaron algunos atributos y competencias que configuran la identidad de los maestros para responder a los problemas de violencia basados en la educación biocéntrica.

Tabla 11*Identidad y competencias del docente*

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Identidad del docente		
Competencias para la gestión de aula	Identidad y Competencias del docente	Formación pedagógica del docente
Competencias emocionales y comunicativas		

Identidad del docente.

El docente desde la perspectiva biocéntrica siente una inclinación afectuosa por la enseñanza. Para Toro (2005) está llamado a “religar las fracturas impuestas culturalmente por la educación tradicional; desactivar la maquinaria de la modernidad y activar el laboratorio interior del ser humano” (pág. 19). La vocación docente constituye un atributo interior en la construcción de la identidad; el ejercicio de la docencia se ejerce con entusiasmo, pasión y con un deseo inmenso de hacer crecer los estudiantes en su vida. La vocación fue un atributo identificado en los maestros para gestionar la sana convivencia.

ES02: Yo creo que principalmente la vocación. Porque si el maestro no tiene vocación, no podría responder a estas situaciones que se llevan a cabo (7:18)

PF02: Son maestros enamorados de su profesión, son maestros que conocen a sus estudiantes, tienen cualidades personales muy buenas (10:42)

ES01: hay otros profesores que llegan con buena actitud, llegan al aula de clase, y pues, hablan con los estudiantes (6:25)

DA01: Pero con mucho tacto, cuando te digo mucho tacto, es que no se vaya a confundir o no se vaya a llegar al terreno de mal interpretar su comportamiento.

DA01: Y la sensibilidad social que toda persona debe tener (1:105)

En la identidad del docente se identificaron cualidades que más más allá de la profesión y de las competencias disciplinares. Se trata de un compromiso de los docentes consigo mismo, con la enseñanza y con la sociedad. Para ES02 y PF02 los docentes deben tener vocación y estar enamorados de la enseñanza. Sin este enamoramiento no podrán responder a las exigencias actuales. Para ES01 y DA01 la buena actitud, el tacto y la sensibilidad social mediada por el diálogo acompañan las relaciones constructivas de los docentes en el aula de clase. La vocación del docente se constituye como un atributo de su identidad, necesario en su formación para

responder a las situaciones de violencia y lo predispone a establecer relaciones constructivas en el ejercicio de profesión.

Al igual que la vocación, la asertividad y la empatía son cualidades que enriquecen la identidad del docente. La empatía “la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana” (Ministerio De Educación Nacional, 2002 p. 8). Los docentes para afrontar la problemática escolar basado en la educación biocéntrica cultiva la asertividad y la empatía en su desarrollo moral.

DA01: Bueno, cualidades personales. Tiene que ser un docente empático. Un docente que practiquen mucho la corresponsabilidad. Un docente autónomo (1:64)

DD02: Bueno, y en cuanto a lo personal, tendría que ser un maestro empático, un maestro asertivo. Porque muchas veces se generan situaciones por la falta de asertividad y de empatía y de control de emoción de los docentes (4:36)

ES03: Hoy más que nunca el docente deber ser empático. Tener buenas relaciones con los estudiantes y muy cercanos a ellos. Un docente con empatía resuelve bien los problemas, porque los estudiantes le aprecian y le tienen más respeto (12:29)

PF01: Creo que falta ser un poco más asertivo en eso. Creo que falta hacer un poco más aterrizados (8:54)

ES03: Los docentes deben apersonarse más de la realidad de los estudiantes y conocerlos mejor en sus familias y contextos (12:30)

La asertividad y la empatía, más que valores, son inclinaciones afectivas de los docentes por comprender las situaciones de los estudiantes. DA01 destaca la asertividad como una cualidad de los maestros junto con la responsabilidad y la autonomía. Para DD02 la asertividad y la empatía como cualidades personales, evitaría las confrontaciones entre los estudiantes por su relación con el control de emociones. Para ES03 y PF01 la empatía y la asertividad son necesarias y su ausencia distancia al docente de los estudiantes. En cambio, los docentes empáticos y asertivos comprenden la situación de los estudiantes y le permite una cercanía con ellos. Con la empatía y la asertividad, el docente establece relaciones más cercanas y afectuosas con sus estudiantes y le permite comprender las realidades personales y contextuales de sus alumnos.

Asimismo, la flexibilidad curricular y la idoneidad disciplinar enriquecen la identidad del docente desde la educación biocéntrica. Para Ticona y Alférez (2017) el currículo flexible se define como una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios profesionales” (p.

66). Además de desarrollar las competencias relacionadas con la disciplina, se abre a alternativas educativas fuera de las áreas del conocimiento y a estrategias innovadoras para dinamizar y estimular la vida de los estudiantes.

DA01: Nosotros fuimos formados en unos espacios temporales diferentes, culturales diferentes; y si yo soy el formador, yo debo tener la flexibilidad cognitiva para buscar la forma de cómo vamos a encarrilar estos jóvenes. (1:109)

PF03: Yo pienso que la educación hay que llevarla de forma más relajada. A veces creo, que tanto estrés por los exámenes lleva a que los alumnos estén tensionados y entre en fricción con los demás (13:37)

DA02: Bueno, la formación pedagógica de los docentes; pienso que hay que fortalecer, a pesar de que los profes tienen sus conocimientos, son idóneos en el saber que manejan, en el área que orientan (2:36)

En ese sentido, los maestros están abocados a adaptarse a las nuevas realidades educativas. La flexibilidad y la idoneidad disciplinar le ayuda en ese cometido. Para DA02 se necesita fortalecer las competencias de los docentes relacionadas con su área disciplinar; mientras que para DA01 y PF03 para responder a las exigencias culturales y sociales, el docente flexible puede adaptarse mejor a esas realidades contextuales y orientar adecuadamente a los estudiantes. Así pues, la flexibilidad y la idoneidad disciplinar constituyen atributos en la identidad del docente que le capacitan para responder a las exigencias contemporáneas y a las necesidades individuales y sociales de los estudiantes.

Competencias para la gestión de aula.

La gestión de aula es una competencia imprescindible para el manejo de situaciones conflictivas. Gestionar el aula es “el proceso mediante el cual el profesorado, en el aula, lleva adelante la enseñanza-aprendizaje manejando adecuadamente las situaciones problemáticas” (Espinosa et al, 2016 p. 48). En la gestión de aula se identificaron como unidades temáticas naturales el manejo de la convivencia, el manejo de la disciplina, el fomento de la participación y la planeación de la clases. Estas acciones aminoran las situaciones disruptivas en las aulas de clase según los informantes clave.

DA02: Es necesario empezar a desarrollar cátedras, talleres y actividades que apunten a desarrollar el manejo emocional de los estudiantes, el manejo de la convivencia, el manejo de la disciplina, el manejo afectivo (2:47)

ES03: Que los profesores pongan orden en las clases y no se dejen mangonear por los estudiantes (12:26)

PF03: Que le den capacitaciones a los profesores en el manejo de la disciplina para que haya orden y respeto en los colegios. Eso se está perdiendo, y sería bueno retomar esa parte (13:30)

DA01: Otro aspecto, que todo maestro debe generar es la participación. Porque quizás, uno de los elementos que más se viola en el aula de clase. Somos muy dados en invisibilizar a aquellos estudiantes que por equis o ye motivos guardan silencio (1:62)

DO01: venga preparado minuto a minuto a su clase, tenga las orientaciones claras que va a hacer; Es decir, que venga realmente preparado a su clase (5:49).

En la gestión de aula, las competencias de los docentes están relacionadas con estrategias para el manejo de la convivencia y la disciplina, el fomento de la participación y la planeación de las clases. Para DA02, PF03 y ES03 se hace necesario implementar estrategias orientadas al manejo de la convivencia, la disciplina, el orden en las aulas, el respeto y las emociones de los estudiantes. Esas actividades pueden ser: cátedras, talleres y actividades pedagógicas. Sería recuperar esos valores en la gestión del aula. Otras cualidades de los docentes son, para DA01 generar la participación de los estudiantes y para DO01 la planeación de las clases. La gestión de aula enriquece la cualificación de los maestros en la medida en que desarrollan competencias para el manejo de la convivencia y la disciplina, fomenta la participación de los estudiantes y se planea las clases y las unidades curriculares.

El desempeño eficiente del maestro no es ajeno a la gestión del aula para construir escenarios pacíficos y agradables. La gestión de aula “es de calidad en la medida que cumple las funciones y logra los objetivos formulados para la etapa desde el punto de vista del niño” (Ruiz y García, 2004 p. 498). El manejo de grupo y de situaciones son competencias del docente para afrontar la violencia y hacer que acontezcan las interacciones entre sujetos de forma armoniosa. Un docente sin dominio de grupo tiene dificultades serias en la gestión de la convivencia pacífica y se relaciona con la aparición de situaciones de violencia entre estudiantes.

DO01: me voy a referir al hecho, que un docente tenga dominio de grupo; yo he sido testigo, como docentes que no tienen dominio del grupo son los momentos en los que se incrementa la situación de violencia en los salones (5:48)

DD02: Bueno, yo pienso, que desde secretaría de educación deben hacer capacitación y formación de docentes en lo que tiene que ver con el manejo de

situaciones conflictivas, competencias socioemocionales, resolución de conflicto (4:37).

El manejo de grupo es una competencia de los docentes para crear un ambiente escolar agradable y armónico y evita situaciones de violencia. Para DO01 en las clases orientadas por docentes sin dominio de grupo se incrementan las posibilidades de ocurrencia de violencia. DD02 plantea la necesidad de desarrollar actividades pedagógicas formativas para el manejo de situaciones conflictivas, competencia socioemocionales y resolución pacífica de conflictos. El dominio de grupo y el manejo de situaciones conflictivas son competencias que le permiten al docente crear un ambiente de aula constructivo y dispone a los estudiantes para el aprendizaje y las relaciones armoniosa. La ausencia de estas competencias reduce la efectividad de sus acciones para influir en las interacciones de los estudiantes.

Competencias emocionales y comunicativas.

En el perfil del docente se conciben las competencias emocionales para entender las situaciones personales y gestionar sus propias emociones y las de los estudiantes. Estas competencias emocionales se entienden como “la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia” (Ministerio de Educación Nacional, 2003 p. 13). La gestión de las emociones propias y la de los estudiantes inciden en la ocurrencia de situaciones conflictivas en las aulas de clase evitando reacciones inapropiadas ante las diferencias y el conflicto.

DA01: debo tener las competencias socioemocionales para entender cuál es el comportamiento de mis estudiantes en grupo. Y también, de qué forma lo voy a abordar (1:61)

DA02: Considero que dentro de las competencias que enriquecen a los maestros para este tipo de situaciones de violencia escolar están las competencias socioemocionales. Definitivamente, estas competencias van relacionadas con el diálogo. El diálogo con las personas afectadas. El saber escuchar es la competencia fundamental (2:40)

DD01: el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, de las competencias ciudadanas, debe ser un aspecto que se debe estar haciendo una actualización permanente para que el docente sepa cómo actuar frente a una situación donde puede haber una violencia entre estudiantes u otros actores de la comunidad (3:69)

DO01: Y en cuanto a las cualidades personales, pienso que la inteligencia emocional. El docente tiene que ser inteligente emocionalmente para poder transmitir y enseñar la inteligencia emocional (5:52)

ES02: Primero, pues, darles una formación acorde a los docentes, no solamente en lo académico, sino en lo socioemocional y en lo integral (7:20)

ES03: Le den importancia al manejo de las emociones de los estudiantes. Eso algo que se necesita en los colegios, que los estudiantes aprendan a controlarse en esos momentos de rabia y tensión (12:32)

La gestión de las emociones propias y de los estudiantes es una competencia indispensable de los docentes para afrontar las situaciones de violencia en las escuelas. DA01 dice que estas competencias de los docentes influyen positivamente en el comportamiento de los estudiantes. Para DA02 las competencias socioemocionales enriquecen a los maestros y se relaciona con el diálogo y la competencia de saber escuchar. En la comunidad educativa se percibe que las competencias socioemocionales de los docentes inciden a favor de la convivencia escolar por su impacto en el comportamiento de los estudiantes. Se plantea como una necesidad fomentar estas competencias en el cuerpo docente.

Así mismo, las competencias socioemocionales integran el plan de formación de los docentes. Para DD01 el desarrollo de estas competencias deben estar incluidas en el plan de formación docente en las instituciones educativas para que el maestro afronte de manera adecuada las situaciones conflictivas. DO01, apelando a la educación modelada, dice que, para educar en inteligencia emocional a los estudiantes, el docente debe tener esta cualidad. ES02 afirma que la educación pertinente no sólo está relacionada con lo académico sino con el desarrollo socioemocional. Estas competencias son necesarias, según ES03 para el manejo de emociones como la rabia y la tensión. El desarrollo de competencias socioemocionales de los docentes es un sentir de las comunidades educativas; implica incorporarlas en los planes de formación y pertinentes para que los docentes la desarrollen con los estudiantes a través de una educación modelada.

Junto con las competencias socioemocionales, se siente la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas. Las competencias comunicativas se entienden como “la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza

y sin agresión, los propios puntos de vista” (Ministerio de Educación Nacional, 2003 p. 13). El diálogo y el saber escuchar son unidades temáticas naturales recurrentes en las voces de los participantes de esta investigación.

DA02: Definitivamente, estas competencias van relacionadas con el diálogo. El diálogo con las personas afectadas. El saber escuchar es la competencia fundamental (2:40)

ES01: Pues yo creo que cada docente por su pedagogía tiene pues, que hablar con los estudiantes, ser como su papá. Tener esa confianza con los profesores y el profesor con los estudiantes de hablar, de charlar (6:32)

PF02: En estos casos es muy importante el diálogo; que sea el docente quien tome obviamente la dirección de escuchar activamente. Debe escuchar ambas partes (10:20)

DA01: hay una competencia pedagógica que a mí me llama poderosamente la atención y la parte de la comunicación. Cuando yo te hablo de comunicación, es, digamos, todas esas habilidades que encierra esa parte. Dentro de la comunicación está la parte de escuchar. Y cuando yo me voy a expresar también tengo que hacerlo de forma Clara. Para abordar estas situaciones, yo debo tener, primero, lo que es la parte de la comunicación (1:60).

Las habilidades comunicativas de los docentes están relacionadas con el diálogo y el saber escuchar en un contexto de interacciones con los miembros de la comunidad educativa. DA02 destaca como importante el diálogo y el saber escuchar a las personas afectadas por la violencia. Para ES01 hablar con los estudiantes es un componente pedagógico que le permite al docente establecer relaciones de confianza con los estudiantes. PF02 considera importante el diálogo y la escucha activa para comprender los hechos y las partes involucradas. DA01 comprende como habilidades comunicativas el saber escuchar y expresarse claramente en el abordaje de situaciones. Las habilidades comunicativas de los docentes se comprenden como una competencia pedagógica que implica, el diálogo, el saber escuchar y la expresión clara en las interacciones sociales de los miembros de la comunidad educativa y en el abordaje de las situaciones de violencia.

Enfoques y estilo de la formación pedagógica

Además de las competencias descritas, la formación pedagógica del docente como tema integrado esencial, comprende marcos conceptuales y estilos de realización para llevarse a cabo. La formación es un “proceso permanente de adquisición, estructuración y re-estructuración de

conductas para el desempeño de una determinada función” (De Lella, 2003, p. 21). En el caso docente, esta formación se concibe de manera singular para realizarse. En el tema central enfoque de la formación pedagógica se integra el enfoque de derechos, el enfoque humanista y el enfoque integral. En el tema central los estilos de formación pedagógica se abordan la forma como debe realizarse esa formación teniendo en cuenta las necesidades de los docentes.

Tabla 12

Enfoques y estilos de la formación pedagógica

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Enfoques de la formación pedagógica	Enfoques y estilo de la formación pedagógica	Formación pedagógica del docente
Estilo de la formación pedagógica		

Enfoques de la formación pedagógica.

La formación pedagógica se basa en un marco conceptual basado en derechos. Desde la educación biocéntrica el enfoque de derechos no se reduce solo a la protección de la dignidad humana. También se extiende a otros seres que cohabitan con las personas. Pensar en derechos, para Llanos (2023) “significa que un río, la Amazonía, un animal, una montaña pueden reclamar por el derecho a ser preservados en una clave que no sea ya antropocéntrica, sino que coloque como bien jurídico supremo a la Vida” (p. 175). Si bien, los informantes clave se refieren solo a los derechos de las personas en el entorno escolar, la educación biocéntrica se piensa en los derechos de la naturaleza. Ser humano y naturaleza tienen derechos inherentes, y por tanto, la formación pedagógica de los docentes se piensa en estos términos.

DA01: Aunque hay que hacer un comentario puntual, porque cuando hablamos, digamos, de la violencia, decimos vulneraciones a los derechos, pero se está dejando por fuera también, cuáles son los deberes. (1:4)

DD02: lo que es las competencias ciudadanas, lo que es los derechos humanos, todo esto lo tenemos como proyectos transversales, y de pronto, sería como ingresarlo a la manera curricular para que se puedan ver resultados más eficaces (4:45)

ES02: Mucho daño psicológico. porque la persona violentada, afecta su integridad y su dignidad, como también sus emociones y su autoestima (7:6)

PF01: no se puede ser represivo, no se puede coaccionar, no se puede transgredir, ¿ciertos? se tienen que respetar derechos fundamentales (8:51)

DD01: es necesario que entendamos, que mientras estamos en la institución, es un deber que debemos cumplir (3:59)

Para las comunidades educativas investigadas el enfoque de derechos es una guía para la formación de los docentes. Para DA01 la violencia constituye una vulneración de derechos y en este marco conceptual deviene los deberes de los estudiantes. DD02 dice que los docentes trabajan los derechos humanos desde la transversalidad, pero se hacen necesario integrarlos a las disciplinas académicas para conseguir mejores resultados. ES02 dice que la violencia afecta la integridad y la dignidad de las personas. PF01 pide que se respeten los derechos fundamentales; por eso está prohibido la represión, la coacción y la transgresión. Para DD01 es necesario de que los docentes entiendan el deber de cumplir con los derechos humanos. Así pues, la formación de los docentes está basada en el enfoque de derechos humanos que le exige abordar las situaciones desde este marco conceptual para evitar vulneraciones.

La formación pedagógica docente basada en el enfoque de derechos humanos se enriquece con el enfoque humanista. Para Farías (2011) la educación biocéntrica apunta a otorgarle al proceso educativo una dimensión más humanizada y más próxima, por tanto, al corazón del educando y del educador, es decir, al ámbito de la afectividad” (p. 19). Con el enfoque humanista se enfatiza el desarrollo humano. En los procesos educativo se fija la atención sobre la persona misma, su desarrollo y sus potencialidades. Igualmente, incluye la comprensión de las emociones de los estudiantes, su contexto social y su capacidad para superarse.

PF01: son unos jóvenes en formación, donde tienes que darle un enfoque muy humanista; tienes que, ante todo, tienes que ser persona, tienes que ser ciudadano y debes tener esta visión y ese entendimiento de la situación y de la realidad que están viviendo los jóvenes (8:47)

PF01: hay que ocuparse primero de la persona para que después, creo yo, se pueda desarrollar un mejor trabajo académico, un mejor trabajo científico, un mejor trabajo tecnológico (8:69)

PF02: Que trabajan en lo humano desde el punto de vista académico, trabajan en lo humano del niño, entonces es muy bueno (10:43)

DA03: Hay que cambiar muchas cosas. Entre ellas, que se le dé importancia a todas las áreas por igual. No solamente la que evalúe el icfes, sino también aquellas que buscan la formación del ser humano, los valores, las actitudes (11:41).

Con el enfoque humanista la formación docente valora a los estudiantes con los ojos de la comprensión para descubrir en ellos su ser de personas en construcción y crecimiento. Para PF01 y PF02 los jóvenes son personas y están formándose; se hace necesario entender la situación personal y el contexto de los estudiantes. Bajo este enfoque humanista el docente se ocupa primeramente de la persona; y luego, el trabajo académico, científico y cognitivo conseguirían mejores resultados. Para DA03 implica modificar muchas cosas. Entre ellas la importancia de las áreas del conocimiento. Significa valorar mejor las áreas que apuntan a la persona y descentralizar aquellas encaminadas a la superación de evaluaciones estandarizadas como las pruebas estatales aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). La formación pedagógica del docente basado en el enfoque humanista le permite al docente reconocer al estudiantes como persona en desarrollo, su situación personal y su contexto. Primero hay que ocuparse de la persona y luego del desarrollo de las competencias específicas de cada área del saber.

No obstante, los enfoques de derechos humanos y humanista se complementan y se refuerzan con el enfoque de educación integral. La educación centrada el desarrollo de competencias de las áreas del conocimiento subvalora otras dimensiones del desarrollo humano. Para Naranjo (2009): “un saber hacer, en detrimento del ser, de sus emociones, sus deseos, sus necesidades” (p. 59). El enfoque de educación integral recupera el valor de la afectividad, los sentimientos, los valores, las actitudes y la corporeidad en los formación de los docentes.

DA01: Todos debemos tener esta formación porque la formación es integral. Yo, para impartir formación integral, también debo tener una formación integral. Debe ser un aspecto a tener en cuenta (1:54)

ES02: Primero, darles una formación acorde a los docentes, no solamente en lo académico, sino en lo socioemocional y en lo integral (7:20)

PF01: Si le apuntamos a la formación integral del individuo y a los recursos que son necesarios para eso, yo me muestro de acuerdo con ese tipo de procedimiento, de proceso, como lo quieran llamar (8:59)

DA03: La educación biocéntrica consiste en eso. En educar a los niños de forma integral. Se trata de desarrollar todas las dimensiones de los estudiantes (11:43)

PF03: Creo que se trata de eso, de que los estudiantes crezcan en todos los aspectos (13:31).

El enfoque de educación integral implica procesos formativos más allá del desarrollo de competencias en las disciplinas científicas y específicas de los maestros. Para DA01 y PF01 los

docentes deben estar formados integralmente para impartir formación integral en los educandos. ES02 señala que la formación de los maestros no sólo debe enfocarse en lo académico, sino también en lo emocional e integral. DA03 y PF03 señalan que la educación integral es un beneficio de la educación biocéntrica. Pues, desarrolla todas las dimensiones de los estudiantes. Pues, la educación integral es un propósito formativo. Bajo este enfoque de integralidad los problemas de la convivencia escolar se tratan de forma holística. Es una problemática que reclama un tratamiento integral y el reconocimiento de todas las dimensiones de los estudiantes.

Estilo de la formación pedagógica.

En cuanto a la formación pedagógica de los docentes percibe algunas maneras de realizarse de acuerdo con sus necesidades y proyecciones. La formación pedagógica parte de las necesidades del contexto y de las necesidades de los docentes. Si esta no responde a las necesidades vitales, para Naranjo (2010) “se vuelve un espacio reproductor del orden social imperante” (p.27). Se percibe una necesidad de formación en los maestros encaminada, no a desarrollar competencias científicas y tecnológicas, sino al fortalecimiento de aspectos vitales como la convivencia escolar y el manejo de la parte emocional.

DA01: De la parte formativa, me preocupa que cada docente se centra en su especificidad (1:114)

DD01: el tema del bullying, el tema de agresiones escolares, el tema de las situaciones que han generado, incluso, hasta la muerte del estudiante o la desertión, incluso. Eso hace que sea indispensable el fortalecimiento de este aspecto (3:71)

DO01: a pesar de la experiencia que tienen; porque los docentes tienen mucha experiencia en conflictos dentro de la institución, dentro de su salón. Pero, algunos se pueden decir, necesitan más formación (5:45)

PF02: de ser quizás un espíritu más investigativo, un espíritu más innovador que permita que el estudiante se sienta menos en la clase, que se sienta con más dedicación (10:46).

De acuerdo con las necesidades la formación de los docentes debe orientarse con mayor fuerza en la manera cómo se afronta la violencia y las gestión de la convivencia. DA01 afirma que la planificación de la formación ha estado centrada en las disciplinas específicas de los docentes. DD01 cree necesario que la formación se fortalezca en el tratamiento de las agresiones y el acoso

escolar. DO01 comprende como fortaleza la experiencia de los educadores en el manejo de los conflictos, pero algunos docentes presentan carencias en ese aspecto. PF02 relaciona la formación con la innovación. Si los docentes innovan en sus clases a través de la investigación suscitarán en el estudiante mayor dedicación a sus actividades. De acuerdo con las necesidades, la formación de los maestros se centra en la manera como se aborda la violencia entre estudiantes y en la investigación para diseñar estrategias creativas que suscite compromisos en las actividades en el aula.

Según las dificultades que se presentan en los docentes para afrontar esta problemática disruptiva, la formación enfatizaría cuestiones prácticas. “Parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos” (Davini 2008, p. 47). Se pide que cuestiones normativas, rutas y protocolos de atención de situaciones de violencia se aterrice en el manejo concreto de los problemas. Se capacite de manera práctica.

DA01: Yo pienso que nosotros tenemos que pasar de la formación teórica a la formación práctica. Estos casos son buenos que se presentan en las instituciones educativas porque te sirven de diagnóstico o te sirven de caracterización para mirar en qué se está fallando (1:67)

DD01: Entonces, considero que recibir formación, también agrego que se han venido actualizando los protocolos de atención de estas situaciones de violencia y que son de conocimiento de los docentes, sino que en algunos momentos no son aplicados adecuadamente (3:61)

PF01: Bueno, hay varios elementos allí. Siento que, en cuanto al tema pedagógico, el tema de la normatividad se está bien. En cuanto a la praxis, creo que faltan muchos elementos (8:40)

DA02: Entonces, considero que todavía falta un poco más de formación y que en la práctica se refleje una verdadera aplicación formativa de correctivos (2:78).

Una problemática evidenciada en los docentes para afrontar las situaciones de violencia está en el dualismo teoría y práctica. Para DD01 se realizan capacitaciones con el cuerpo docente en cuanto el manejo de situaciones y protocolos de atención; pero los docentes tienen problemas para aplicar adecuadamente esos protocolos. PF01 siente que los docentes tienen conocimiento sobre la normatividad, pero en la praxis carecen de elementos para seguir una ruta de atención. DA02 dice que falta formación y que esa formación se refleje en la práctica aplicando los

correctivos pedagógicos. DA01 pide pasar de la teoría a la práctica. Las formaciones no pueden quedar sólo en capacitaciones para comprender conceptos. Las situaciones de violencia han servido para diagnosticar las carencias formativas en la parte práctica. La dicotomía entre teoría y práctica ponen de manifiesto la necesidad de jalonar procesos formativos con los docentes centrado en la solución real de los problemas. Esta dicotomía sostiene prácticas punitivas a pesar de formalizarse en los manuales de convivencia la perspectiva pedagógica del conflicto.

Atendiendo el responsable y la frecuencia, la formación pedagógica de los docentes se caracteriza por ser autogestionada, permanente e inacabada. Así lo perciben las comunidades educativas investigadas. Si las situaciones de violencia se perciben dinámicas y complejas, la formación pedagógica de los docentes está abocada a contemporizar con esas realidades educativas.

DA01: ¿Qué podemos hacer? Una vez detectado cuáles son las debilidades que se tiene en la formación, aprovechando el trabajo en equipo, vuelvo y te repito, hacer autoformaciones (1:70)

DD02: Algunos docentes están formados, han hecho un proceso de autoformación en lo de las competencias socioemocionales y atienden de manera pertinente las situaciones de violencia que se presentan (4:33)

DD01: el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, de las competencias ciudadanas, debe ser un aspecto que se debe estar haciendo una actualización permanente para que el docente sepa como actuar frente a una situación (3:95)

DA02: Definitivamente lo que se debe hacer es apuntar a la formación. La formación de los docentes es incansable, esto no es de acabar (2:77)

PF02: Siempre hay algo nuevo que aprender, entonces es la invitación a los docentes de que constantemente estén en la búsqueda de nuevos aprendizajes, que les permita fortalecer en los estudiantes todas esas habilidades (10:41).

Las responsabilidades de la formación docente recaen sobre el mismo docente y se realiza de forma permanente. Para DA01 posterior a la identificación de las debilidades, algunos maestros gestionan autoformaciones aprovechando el trabajo en equipo. Para DD02 algunos docentes han realizado autoformaciones en competencias socioemocionales que les ha permitido atender las situaciones de violencia de forma adecuada. DD01 y DA02 creen que en el desarrollo de competencias socioemocionales el docente debe actualizarse permanentemente. La formación es un proceso inacabado. Y PF02 invita a los docentes a estar en constante búsqueda de nuevos aprendizajes para fortalecer las competencias relacionadas con la

comunicación. De acuerdo con la forma, la formación del docente es propiciada por sí mismo y se abre a la búsqueda permanentemente de nuevas estrategias para abordar esta problemática escolar.

El currículo actual y la educación biocéntrica

Al preguntar por las expectativas sobre la educación biocéntrica y su impacto en el proyecto educativo institucional y en el currículo, los informantes clave describieron el currículo actual y le contrastaron con la educación biocéntrica. Igualmente, señalaron el impacto de la educación biocéntrica en los procesos educativos institucionales. El tema fenomenológico universal integra los temas fenomenológicos integrados esenciales: El currículo actual y la educación biocéntrica.

El currículo actual

En el currículo actual como tema fenomenológico integrado esencial se comprendió la manera como se pone en marcha el quehacer educativo. Para Vélchez (2004) el currículo es un “conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, se pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital” (p. 201). Los aprendizajes dispuestos para los estudiantes en el currículo actual están centralizados en lo cognitivo y en las áreas del conocimiento. Esto se ve como una dificultad de la educación para resolver los problemas de convivencia escolar y contrasta con la educación biocéntrica. Igualmente, la dicotomía entre el currículo formalizado en el proyecto educativo institucional y el currículo que se desarrolla en las aulas acrecienta la dificultades que tienen las instituciones educativas para crear ambientes escolares agradables.

Tabla 13

El currículo actual

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Centralismo cognitivo y disciplinar Dicotomía del currículo actual	Currículo actual	Currículo actual y la educación biocéntrica

Centralismo cognitivo y disciplinar.

En la experiencia de las comunidades se evidencia un centralismo en el desarrollo de lo cognitivo. Según Farías (2011) estas estructuras educativas hacen “prevalecer enfoques que estimulan y potencia todo lo relacionado con los componentes cognitivos del aprendizaje, incluidos la memoria, el razonamiento, las habilidades para analizar, clasificar, generalizar, sintetizar, etc.” (p.19). La primacía en el desarrollo de competencias académicas se entiende como una dificultad para abordar los problemas de convivencia. Se establece una jerarquía de las áreas del conocimiento donde aquellas relacionadas con las disciplinas evaluadas por el estado se ponen en la cima de la cúspide.

DA02: Estamos apuntando solamente a lo cognitivo, estamos apuntando solamente a lo académico, dejando un poco de lado la parte existencial, la parte de ser, la parte afectiva (2:46)

PF02: No es que tenga más importancia una que la otra, sino que, al parecer en los currículos, lo que enfatizan es más que todo en el conocimiento, en el saber (10:65)

DA01: De la parte formativa, me preocupa que cada docente se centra en su especificidad. Cree que la responsabilidad sobre todo cae en otras personas, ya sea, digamos, el cuerpo de bienestar o maestros que tenga esta formación (1:53)

DA02: En las instituciones se le está brindando más importancia a la parte académica, a la parte conceptual, a lo cognitivo, y se está dejando de pronto a un lado la parte actitudinal. (2:33)

Las metas educativas y las estrategias curriculares están concentradas en el desarrollo de competencias académicas. DA02 y PF02 dicen que se le apunta solamente a lo cognitivo, a lo académico y existe un olvido de la parte afectiva y del ser. Los currículos enfatizan el conocimiento y el saber. Cobra más importancia la parte académica y cognitiva y se deja a un lado la parte actitudinal. Para DA01 los docentes de aula se centran en las disciplinas que imparten y la formación afectiva y convivencial es responsabilidad de los docentes orientadores y del equipo de bienestar escolar. En ese sentido, el currículo actual de las instituciones educativas enfatiza el fortalecimiento de competencias disciplinares y subvaloran el trabajo subyacente e intencionado para el manejo de lo afectivo y emocional. Se le da supremacía al saber sobre el ser.

Dicotomía del currículo actual.

A pesar de la concepción curricular centrada en lo cognitivo y en las áreas del conocimiento, se tiene una percepción optimista del currículo formal para responder a los problemas de convivencia escolar. En la dicotomía entre el currículo formal y currículo real o práctico se tienen las dificultades para afrontar este fenómeno escolar. “Currículo formal: documento, plan explícito y visible, legible y tangible [...]; currículo real práctico u operacional: acción deliberada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Vílchez, 2004 p. 204). Se cree que ese currículo formal contempla la educación integral, pero no se visualiza en una trabajo práctico. Se prescribe el desarrollo de competencias ciudadanas y emocionales, pero se descuida en el trabajo en las aulas.

DD01: más allá, que se debe cambiar en el papel, en el documento del PEI, considero que se debe comenzar a ser un cambio de actitud por parte de los miembros de la misma (3:79)

DA01: no hay un componente teleológico en ningún PEI de Colombia que no diga: apunta a la formación autónoma, apunta la formación integral, apunta la formación emocional. Bueno, sería cumplir con lo que verdaderamente dice ese componente, ese componente teleológico (1:128).

DD02: Sin embargo, la aplicación de los mismos en las instituciones educativas no se hace de la mejor manera (4:56)

DO01: Pero, esa formación en competencias emocionales está muy en el aire. Si queremos lo hacemos y si queremos no lo hacemos. Sí, hay obviamente, unos hilos conductores, aplicar ciertas cosas (5:56).

En el currículo formal se reconoce el desarrollo de las competencias necesarias para la formación integral y la convivencia sana. Para DD01 el Proyecto Educativo Institucional contempla el trabajo para la convivencia sana. Se necesita un cambio de actitud en las relaciones intersubjetivas y en la comunidad educativa. DA01 dice que en la formalidad del Proyecto Educativo Institucional se prescribe la formación autónoma, integral y emocional. El problema es de incumplimiento de esa parte teleológica. DD02 dice que se trata de aplicar el currículo formal, pero no se hace de la mejor manera. Y DO01 reconoce que las competencias socioemocionales están presentes pero su cumplimiento está supeditada a la voluntad de los docentes. Se comprende en las comunidades educativas que el currículo formal apunta a la formación de estudiantes integrales, autónomos y el fortalecimiento de habilidades para la convivencia sana;

pero la dicotomía con el currículo real pierde su eficiencia para resolver los problemas de violencia.

La educación biocéntrica

La educación biocéntrica se concibe diferente y alternativa a la planteada en el currículo de hoy. Para las comunidades educativas posiciona el ser y cuestiona la enseñanza centrada en las disciplinas y todo aquello que no permite el desarrollo y la evolución natural de la vida. Foucault (1975) afirma que “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (p. 89). En el análisis de los hallazgos se resalta este trasfondo conceptual de la relación de la educación biocéntrica con el currículo desarrollado en las instituciones educativas. Así pues, la educación biocéntrica como tema fenomenológico integrado esencial agrupa los temas centrales: primacía de lo afectivo, impacto curricular e impacto en las interacciones escolares.

Tabla 14

Educación biocéntrica

Tema central	Tema Fenomenológico integrado/esencial.	Tema Fenomenológico Esencial/ Universal:
Primacía de lo afectivo	Educación biocéntrica	Currículo actual y la educación biocéntrica
Impacto curricular		
Impacto en las interacciones escolares		

Primacía de lo afectivo.

La educación biocéntrica se comprendió desde unidades temáticas naturales que le dan valor a la afectividad y a las emociones en la concepción curricular. Este tipo de educación se orienta por el principio biocéntrico. Para Perlo (2019) este principio “impulsa la reeducación afectiva y el desarrollo de pautas internas de cada persona para vivir, porque promueve que la identidad particular de cada persona se potencie” (p. 78). Con la primacía de lo afectivo como tema central se comprende la pedagogía biocéntrica y se relaciona con la educación integral, el desarrollo emocional, la formación del ser, el cultivo de actitudes y la educación para la felicidad.

ES01: Esto se trata, más sobre los sentimientos de los estudiantes, el pensamiento o su manera de actuar, cómo se siente (6:39)

PF02: trabajar lo primero desde el ser para luego llegar al saber (10:66)

DA03: Me parece importante la educación biocéntrica. Ya es hora de que nos ocupemos del bienestar y la felicidad de los estudiantes. Que el estudiante se sienta realizado como persona. Se siente motivado para vivir, para trabajar (11:37)

ES03: La educación biocéntrica ayudaría a desarrollar la educación integral. Que no solamente se trabajen las áreas sino también los valores y las actitudes de los estudiantes (12:36)

DA01: En la medida, en que él buque su felicidad o que tenga estabilidad emocional, que tenga posicionamiento del ser, va evitar, digamos, situaciones que le pueden afectar su salud física, su salud mental y su salud social (1:72)

DA01: Son dos elementos que pueden ir cogidos de la mano. Cuando tú tienes estabilidad emocional, eso te invita a hacerte acreedor de otros elementos relacionados con la parte del saber y la parte de la voluntad (1:82)

DD01: este tipo de educación, que yo relaciono mucho con el desarrollo de las competencias socioemocionales, considero que puede ser de gran aporte para la resolución de estas situaciones de violencia (3:75)

DA02: La parte emocional influye mucho, por lo cual esta educación biocéntrica es esencial en estos momentos para que los estudiantes puedan desarrollarse en la vida y se presenten menos problemas (2:53)

Para la comunidad educativa la educación biocéntrica incorpora y enfatiza la afectividad en los procesos educativo. Para EF02 y ES01 se trata de trabajar primero el ser para llegar al saber desde los sentimientos. Según DA03 este tipo de educación se ocupan del bienestar de las personas. La realización de las personas y el sentido de la vida son propósitos prioritarios en el crecimiento integral de los estudiantes. DD01 y DA02 le relacionan con el desarrollo de competencias socioemocionales y aportaría mucho para la resolución de los conflictos. La educación biocéntrica prioriza el desarrollo afectivo en los procesos formativos. La realización personal, la felicidad y el sentido de la vida se anteponen a otros procesos en el actividades curriculares de las instituciones educativas.

Igualmente, el trabajo de lo afectivo no es excluyente de los procesos académicos y cognitivos. Se da una interdependencia con otras dimensiones humanas. Para ES03 la educación biocéntrica desarrolla la educación integral. No solo se trababan las competencias académicas, también se forjan valores y actitudes. DA01 indica que priorizar la estabilidad emocional posiciona el ser y se evitan afectaciones en la salud física, mental y social. También resalta la

interdependencia con el saber y la voluntad con la expresión “pueden ir cogidos de la mano”. La educación biocéntrica posiciona la dimensión afectiva y su desarrollo repercute positivamente en otras dimensiones como la cognitiva, la comunicación, la corporeidad y la sociabilidad.

Impacto curricular.

La educación biocéntrica produce transformaciones en el proyecto educativo institucional; y por ende, impacta el desarrollo curricular. El currículo actual se centra en lo cognitivo y el currículo biocéntrico en lo afectivo; entonces, en la incorporación de la educación biocéntrica se descentraliza lo cognitivo y el aprendizaje focalizado en las competencias específicas de las áreas del conocimiento. Para Farías (2011) la educación centrada en el saber “se traduce en una gran valoración de los aspectos racionales del ser humano y, a la vez, en un desprecio, descalificación y, muchas veces, negación de los aspectos asociados a su afectividad y a su emocionalidad” (p. 10). El impacto en el currículo significa el rescate de la afectividad en los procesos educativos y los aspectos racionales ceden su puesto. Las competencias planeadas en las áreas del conocimiento no son prioritarias, más bien se orientan hacia la felicidad de los estudiantes.

DA01: se acabaría la mal llamada pirámide de aceptación de las áreas, donde aquellas que apuntan a la formación de la parte científica, no serían las más importantes (1:131)

PF02: No enseñar tanto contenido, sino más bien cómo debe el niño comportarse, como debe el niño socializar, como debe el niño tener un buen comportamiento, una buena relación con sus compañeros (10:52)

DA03: No se trata de dar temas y temas en las distintas áreas para que el estudiante responda bien en las pruebas saber (11:35)

PF03: La educación biocéntrica sería relajar un poco más las cosas del colegio. Eso habría que modificar, ósea, relajar más la exigencia académica y dedicarse a construir relaciones y armonía con todos los de la comunidad educativa (13:38)

La educación modifica aspectos importantes del currículo. Los currículos actuales están centralizados en la dimensión cognitiva y en las distintas disciplinas científicas. Para DA01 se acabaría la estructura jerárquica de las áreas o disciplinas científicas donde unas tienen mayor importancia que otras. Las disciplinas cederían su lugar en la cúspide de la pirámide. Para PF02 y DA03 no se trata de enseñar contenidos y temas de las disciplinas científicas para responder a

pruebas estandarizadas planteadas por el Ministerio de educación; pues, cobra importancia la socialización del niño, su comportamiento y las relaciones con sus compañeros. Según PF03 se flexibilizaría la exigencia académica y los esfuerzos se concentrarían en el aspecto relacional y en la armonía de las personas. Con la educación biocéntrica se reorganizan las áreas en el currículo y la importancia pasa al cuidado de las relaciones sociales y en su estabilidad emocional.

Al descentralizar las disciplinas académicas de los procesos educativos, también se modifica otros procesos coadyuvantes en las comprensiones curriculares. “Por siglos hemos pensado que lo fundamental en el aprendizaje es la claridad de ideas y la impecabilidad de su articulación lógica” (Echeverría, 2009 p. 110). El rescate de lo afectivo revaloriza la forma de aprender de los estudiantes y de evaluarse tales aprendizajes. Ya no se privilegia las temáticas de las áreas. Además de la forma de aprender, se revaloriza la relación docente – estudiante y se supera la evaluación punitiva.

DO01: la educación biocéntrica cambia el foco de adquirir conocimiento, de evaluar conocimiento, saberes; entonces, impactaría la educación biocéntrica todo el PEI (5:64)

PF02: desde lo amoroso, desde lo afectivo, desde lo ético, desde los valores se aprende mucho mejor: 10:55

ES01: Pues yo creo que cada docente por su pedagogía también tiene pues, que hablar con los estudiantes, ser como su papá. Tener esa confianza con los profesores y el profesor con los estudiantes de hablar, de charlar (6:32)

DA01: La evaluación tiene que cambiar. Ya no vamos a responder básicamente. Aunque va a seguir siendo formativa o tal vez va a ganar el verdadero carácter de esa evaluación formativa (1:124)

DA01: pero no va a prevalecer, digamos, esa parte punitiva: de que, si no superaste una evidencia de aprendizaje o anteriormente, como decía, si no superarte, los logros no puedes pasar (1:125)

Otros elementos curriculares que impactaría la educación biocéntrica es la forma de aprender los estudiantes, la relación docente-estudiantes y la manera de evaluar. Para DO01 las transformaciones serían sistémicas. Entre los elementos curriculares impactados estarían el foco de adquirir conocimiento y los saberes. Para PF02 el aprendizaje mediado por lo afectivo, el amor y lo ético sería mucho mejor. Al igual que la forma de aprender, según ES01 la relación docente-estudiante estaría marcada por la confianza, el diálogo y los afectos. Usa la figura papá-hijo para ejemplificar la relación docente-estudiante. La evaluación se transformaría, según DA01 se

supera la evaluación punitiva y se da lugar a la evaluación formativa. Esta no se centra en hacer una lista de chequeo sobre la superación de unos logros. En ese orden de ideas, la educación biocéntrica resignifica la manera como los estudiantes aprenden, dando lugar al aprendizaje significativo; la relación docente-estudiante se concibe en un marco de confianza y afectos y la evaluación recupera el verdadero carácter formativo.

En cuanto a lo metodológico, la educación biocéntrica impactaría la forma de desarrollar los aprendizajes con los estudiantes. La vivencia y las estrategias lúdicas marcan la pauta en las forma de desarrollar los aprendizajes. Para Cavalcante y Wagner (2017) “la vivencia pedagógica abre camino para la creatividad, para la intuición y la imaginación, además del propio pensar con y sin palabras” (p. 189). La metodología va más allá de dictar clases y dinamiza la vida de los educandos y cobra importancia la comunicación y el contacto entre el docente y el estudiante.

ES01: Me parece que es muy buena esta educación biocéntrica, porque no solamente es dar clases, sino también ver cómo se sienten los estudiantes emocionalmente, sentimentalmente. (6:40)

DD01: es muy importante que se pueda articular la lúdica y obviamente, el desarrollo de esas competencias socioemocionales al currículo y que se dinamice de manera permanente, no solamente en las áreas, sino en todo el diario vivir de los estudiantes en la escuela (3:74)

PF02: Yo diría que hay que hacer estrategias y esas estrategias tienen que ir con la lúdica, tienen que ir agarradas de todo tipo de proyecto, que permita que el niño logre interiorizar la importancia de una buena comunicación e importancia una buena convivencia (10:38)

Desde la perspectiva biocéntrica se usan estrategias metodológicas que van más allá de impartir clases en el aula. Para ES01 no es solamente dar clases; es entrar en el contacto afectivo con los estudiantes. Para DD01 y PF02 cobra importancia la incorporación de estrategias lúdicas para desarrollar las competencias socioemocionales y dinamizar las áreas y la vida de los estudiantes en la cotidianidad de la escuela. A través de proyectos educativos se busca que el niño interiorice la buenas prácticas de comunicación y de convivencia. La metodología de enseñanza en la educación biocéntrica se marca por el contacto personal, estrategias lúdicas y el desarrollo de vivencias. De lo impersonal se pasa al contacto personal, afectivo y vivencial.

Impacto en las interacciones escolares.

El impacto de la educación biocéntrica en las interacciones escolares parte del reconocimiento de sí mismo y de los otros. Para Farías (2011) se necesita “una educación que no sólo permita conocer el mundo exterior sino también para conocer y explorar el mundo interior” (p. 19). En ese sentido, el reconocimiento de sí mismo y de los otros son ejercicios fundamentales para las interacciones. Centrarse en el desarrollo de competencias emocionales induce al encuentro consigo y con sus semejantes. Reconocerse y reconocer al otro predispone a las personas a apreciarla y valorarla.

DA01: En la medida en que cada persona pueda identificar cuáles son sus capacidades y cuáles son sus habilidades; no solamente identificarlos, sino que él las pueda ejercer. Va a ser una persona feliz (1:74)

DA02: Cuando tenemos estudiantes enfocados en lo que son, en las posibilidades, cuando se conocen, cuando saben manejar las situaciones escolares, son personas que pueden tener una mejor producción intelectual (2:51)

PF01: porque si tú conoces a alguien y ya aprendiste a apreciarlo, a respetarlo, comienzas a valorar lo que hace, como es, a entender sus formas y porque actúa de ciertas formas, de ciertas maneras, tú no lo vas a lastimar, no lo vas a agredir, vas a ser más respetuoso con él. Vas a tener un mejor trato con él (8:67)

PF02: Un niño que es capaz de dialogar, un niño que es capaz de reconocer sus diferencias, un niño que es capaz de reconocer que sus compañeros son diferentes a él (10:58).

Entre los efectos de incorporar la educación biocéntrica está el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Para DA01 y DA02 cuando los estudiantes identifican y desarrollan sus capacidades y sus habilidades experimentan realización personal y tienen una mejor producción intelectual. Para PF01 y PF02 el conocimiento de los demás conduce al aprecio, al valor y al respeto por su ser y por su forma de pensar. Entender al otro en su manera de actuar evita lastimarlo. A través del diálogo, se conoce al otro y se reconocen las diferencias. La educación biocéntrica propicia el reconocimiento del sí mismo y de los demás. Se descubren y se valoran las potencialidades y las diferencias.

En este sentido, el reconocimiento de sí y de los demás fortalece las relaciones interpersonales. Para Farías (2011) “La Educación Biocéntrica apunta a desarrollar una pedagogía comprometida con la evolución de la vida. Una pedagogía que prepare al educando para vivir y convivir con los cambios y para realizar también una transformación de la realidad individual y

social” (p. 19). El fortalecimiento de las interacciones entre los estudiantes fue percibido como uno de los beneficios de la pedagogía biocéntrica. Se impacta la manera como se relacionan las personas a favor de la convivencia escolar.

PF01: Hablar sobre la lúdica y todos esos aspectos, ayuda al fortalecimiento de las relaciones, de las interacciones (8:60)

PF02: un niño capaz de tener buenas relaciones, no solamente en el aula, sino en cualquier contexto, puede ser familiar, de comunidad o inclusive en una sociedad de forma generalizada (10:60)

DA03: Yo pienso que sí. Si la educación biocéntrica ayuda a la realización de la persona, eso fortalecería la convivencia (11:39)

ES03: El estudiante se preocuparía más por su vida y las relaciones con los demás (12:34).

Las estrategias lúdicas facilitan el encuentro con el otro y ayudan al fortalecimiento de las relaciones con los semejantes. Para PF01 el encuentro personal propiciado por la lúdica refuerzan las interacciones entre los estudiantes. Y estas relaciones positivas, según PF02 trascienden a otros contextos como la familia, la comunidad y la sociedad. DA01 ve una relación causal entre la relación personal y el fortalecimiento de la convivencia. Según ES03 los estudiante se interesan más por su vida y por el cuidado de las relaciones con los demás. De esta manera, se ven un impacto positivo de la educación biocéntrica en la relaciones interpersonales. El encuentro con los demás a través de estrategias lúdicas fortalecen la convivencia pacífica de los estudiantes.

Igualmente, el impacto se ve reflejado en la manera como los estudiantes resuelven los conflictos. Farías (2011) “la relación educativa es esencialmente humana y humanizante, en cuanto que esta relación es una descubrimiento del yo y del tú, es decir de mí mismo y del otro” (p. 24). El abordaje humano y humanizante de las relaciones impacta en la manera como se resuelven los conflictos. Reconocer al otro y valorar su dignidad permite construir relaciones fuertes y seguras. La resolución del conflicto basado en la visión humana promueve ambientes educativos sanos y agradables. En ese sentido, se comprendió la relación educación biocéntrica y resolución de los conflictos.

DD01: la escuela se va a convertir en un espacio simulado de resolución de situaciones que más adelante cuando se presenten en su contexto familiar, en su contexto ya social, él va a saber cómo responder ante estas situaciones sin llegar a tener que acudir a la violencia. (3:77)

PF02: La educación biocéntrica, le ayuda o permite al estudiante tener habilidades, precisamente para eso para resolver problemas, habilidades para tener un buen comportamiento, un buen diálogo, para tener una buena convivencia, una sana convivencia (10:56)

DD02: la educación biocéntrica puede ayudar a resolver los problemas de violencia escolar. Por qué cuando se les enseña a las personas a resolver sus conflictos, sus emociones internas van a tener una convivencia más armoniosa con sus semejantes. (4:42)

DA02: La educación biocéntrica puede ayudar a resolver los problemas de la violencia escolar. En el sentido de que cuando tenemos personas que tienen autoestima, que manejan bien sus emociones son personas que pueden actuar mejor (2:49)

ES03: Yo pienso que el estudiante aprendería a manejar las emociones y a tener una sana convivencia con los demás estudiantes (12:33).

El impacto de la educación biocéntrica en la manera como el estudiante resuelve los conflictos se media por el desarrollo personal y por el aprendizaje de estrategias para la comunicación. Según DD01 la escuela se percibe como espacio simulado de resolución de conflictos. Este aprendizaje se transfiere a otros contextos: familia y social. Para PF02 la educación biocéntrica desarrolla habilidades para la resolución pacífica de conflicto, entre ellas el diálogo. Otra habilidad que se desarrolla, según DD02, ES03 y DA02 es el manejo de las emociones y la autoestima; estas inciden en la manera como se resuelven los conflictos y en las respuestas comportamentales de los estudiantes. Así pues, la educación biocéntrica fortalece y desarrolla habilidades que son necesarias para la resolución pacífica de conflictos. Entre esas habilidades están las comunicativas, las afectivas como la autoestima y las técnicas pacíficas de resolución de conflictos.

MOMENTO V

FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA PARA MINIMIZAR LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Presentación

La violencia entre estudiantes es un fenómeno social que tiene muchas aristas para comprenderlo e involucra múltiples aspectos asociados e interconectados entre sí en su desarrollo. Según Ortega (2010), “la violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social” (p. 31). Esta problemática tiene una dinámica interna propia debido a las particularidades contextuales. Su crecimiento preocupa a los agentes educativos y suscita iniciativas para un abordaje integral de la convivencia escolar. Como fenómeno social multifacético se manifiesta relacionado con otras problemáticas personales, sociales y culturales.

Esta situación de violencia en las instituciones educativas afecta los procesos internos para la formación de los estudiantes y trasciende a situaciones sociales mucho más amplias y complejas. La perturbación del ambiente escolar y la realización de las actividades formativas demandan un abordaje pedagógico que va más allá de las estrategias de promoción, prevención y atención desarrolladas en el marco de los proyectos institucionales de educación y la normatividad vigente para proteger la dignidad y los derechos de los estudiantes. Igualmente, se necesita comprender el fenómeno escolar en todas sus facetas y la formación pedagógica necesaria para realizar un abordaje pertinente y oportuno.

En ese sentido, se presenta una construcción teórica acerca de la formación pedagógica basada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia en las instituciones educativas. Para Popper (1985) las teorías “son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos mundo para relacionarlo, explicarlo y dominarlo. Y trataremos de que la malla sea cada vez más fina” (p. 57). La teoría no sólo ayuda a comprender el fenómeno de la violencia entre estudiantes; también contribuye a la comprensión de los supuestos que giran alrededor de la formación pedagógica a través de unas proposiciones interrelacionadas que ponen de manifiesto

cómo los docentes pueden abordar estos sucesos disruptivos bajo las bases epistémicas, antropológicas, ontológicas y axiológicas del paradigma interpretativo.

De esta manera, se comprende en qué y cómo los docentes pueden formarse pedagógicamente para impactar positivamente en la convivencia escolar. Según Ferry (1991) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrece o que uno mismo se procura” (p. 43). La violencia entre estudiantes les plantea a los maestros desafíos en la formación pedagógica para responder a estas necesidades educativas, comprender su rol mediador de la enseñanza y el aprendizaje y movilizar pensamientos a favor de la convivencia pacífica.

La coyuntura actual de crecimiento de la violencia reclama docentes formados, no solo en las competencias relacionadas con la disciplina científica, sino que sean capaces de transformar entornos sociales y enfocar los procesos educativos a la realización de las personas en todos sus aspectos. Para Honoré (1980) “la actividad formativa está fundada en la experiencia relacional; vivida en un entorno histórico, físico y social” (p. 139). La formación de los maestros no se reduce a prepararse para considerar al estudiante como un recipiente ávido de conocimientos disciplinares; está abocado transformar personas capaces de tomar decisiones y convivir en armonía con sus semejantes y la naturaleza. Los maestros no solo deben prepararse para atender las necesidades de aprendizaje y el saber hacer de los estudiantes, sino que en su horizonte se visualiza la transformación social del entorno y el desarrollo personal de acuerdo con la naturaleza misma del hombre.

En ese orden de ideas, la formación pedagógica se orienta a situaciones vitales para las personas y constitutivas del ser. Según Toro (2005), “a partir del principio biocéntrico, la educación deberá cultivar las funciones que permiten la evolución afectiva de los seres humanos (p. 149). Formarse pedagógicamente desde la educación biocéntrica implica anteponer la vida y sus funciones por delante de los intereses ideológicos y económicos; significa comprender la naturaleza humana en relación consigo mismo y con todos los demás seres. El hombre no está solo, ni el universo está bajo su dominio y control. Los demás seres vivientes también tienen su valor en sí mismo.

En efecto, la formación pedagógica de los maestros para minimizar los niveles de violencia en las instituciones educativas se comprende desde la educación biocéntrica y se teoriza sobre ella a partir de las perspectivas de los sujetos en el trabajo de campo. Para esta construcción teórica se abordan los fundamentos conceptuales, los enfoques, la educación biocéntrica, las líneas estratégicas, las estrategias pedagógicas y las reflexiones didácticas de la formación pedagógica. Esta estructura teórica emergió de las reducciones fenomenológicas realizadas durante el análisis de la información y recabada con la triangulación con los teóricos sobre la formación pedagógica, la educación biocéntrica y la violencia entre estudiantes.

Propósito

La construcción de lineamientos teóricos basados en la educación biocéntrica pretende fortalecer la formación pedagógica de los maestros en el abordaje de la violencia entre estudiantes y en la gestión de la convivencia escolar tomando como referentes: la antropología subyacente en las teorías de sistema, de la complejidad, de inteligencia múltiples y de la educación liberadora y en los enfoques: derechos humanos, restaurativo, humanista y educación integral.

Fundamentos teóricos de la formación pedagógica

La fundamentación teórica de la formación pedagógica inicia con la comprensión antropológica que subyace en la educación biocéntrica. Es una concepción integral sobre el hombre. Basados en la teoría de sistema de Bertalanffy (2018), el hombre es un sistema que está compuesto por varios subsistemas. Estos subsistemas interactúan y se da una interdependencia entre ellos. Para Martínez (2009) está comprendido por “el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual” (p. 120). Estas dimensiones humanas, entendidas como subsistemas, están interconectadas y se retroalimentan entre sí. El hombre es una totalidad y sus elementos constitutivos intercambian información y se reorganizan mutuamente.

A su vez, el hombre es un sistema que pertenece a un supra sistema llamado universo y se conecta con los demás elementos del sistema. Para Farías (2011) “el universo está organizado

en función de la vida y de que todo cuanto existe en él, astros, plantas, animales, y el ser humano, son componentes de un sistema viviente mayor” (p. 16). El hombre tiene una relación dialógica con todos los elementos del sistema para preservar la vida. La interdependencia mutua entre los elementos del sistema no le otorga al hombre una superioridad sobre los demás seres vivos del supra sistema universo. Por el contrario, en la interacción con ellos, encuentra el hombre sentido a la vida y el sentido de la naturaleza que va más allá del utilitarismo y la dominación para sus intereses.

Esta visión antropológica basada en un sistema se complementa con la visión compleja del hombre. La multidimensionalidad hace del hombre un ser complejo. Para Morín (1999) el hombre es “a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional” (p. 16). Está compuesto de múltiples dimensiones y esta relación de dimensiones hace que el hombre sea intrínsecamente complejo. Cada dimensión tiene una interconexión con las demás y suscita un dinamismo que le impulsa a un proceso evolutivo y de organización. Para Morín (1993),

la teoría del sistema se anima allí donde hay un juego activo de interacciones, retroacciones, emergencias, constreñimientos; allí los antagonismos entre las partes, entre las partes y el todo, entre lo emergente y lo sumergido, entre lo estructural y lo fenoménico, se ponen en movimiento (p. 179).

Desde la teoría de la complejidad de Morín, en los procesos educativos no puede separarse estas dimensiones porque altera la naturaleza humana. Una educación que divide en partes al hombre está en contra de la misma condición humana. En los procesos formativos el hombre se comprende como un todo y las partes interactúan en un proceso evolutivo.

En ese sentido, la educación se orienta a desplegar toda la naturaleza humana comprendida como un ser multidimensional y en relación con otros seres vivos. Para Toro (2005) “Si somos capaces de permitir la expresión plena del ser, el núcleo de la vida permanecerá inalterable y los acuerdos que podamos establecer para vivir juntos, serán inevitable consecuencia de dicha rehabilitación existencial” (p. 56). Los procesos de formación están abocados preservar la naturaleza humana. En ese sentido, la educación está destinada a preservar la vida y sus funciones vitales en interconexión con los demás seres vivos. La

desconexión de la educación con la naturaleza humana ha traído consecuencias en su desarrollo personal y en sus interacciones sociales.

Así pues, esta concepción antropológica suscita una reflexión sobre la manera de educar al ser humano. No se puede pensar en una educación alejada de la naturaleza humana y de la realidad donde transcurre la vida de los estudiantes. “Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental donde se sustente el proceso de educación” (Freire, 1970, p. 63). No se puede educar para adaptar a los hombres a los intereses externos y subrogar la naturaleza humana. En la naturaleza del hombre comprendido como un ser complejo, multidimensional y sistémico se fundamenta los procesos educativos.

En la naturaleza humana está el dinamismo y el impulso evolutivo tendiente a mejorarse y encontrar su plenitud. Implica abrirse a nuevas formas de organizarse y de relacionarse con las estructuras sociales como la educación. Para Echeverría “los seres humanos no somos un producto terminado, ni un proyecto concluido. Somos por sobre todo una apertura y un horizonte. Apertura a la transformación y al aprendizaje. Horizonte en que vemos levantarse un ser humano nuevo” (p. 61). El hombre está en un proceso constante de transformación y cambio. El hombre no es un ente corpóreo estático en función de las estructuras sociales y encaminada a reproducirla a través de procesos educativos. El hombre en su naturaleza inacabada está llamado a transformar las estructuras sociales a favor de su desarrollo evolutivo.

La transformación de las estructuras sociales, especialmente el campo de la educación corresponde a la naturaleza humana. “Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. (Freire, 1970, p.100). La existencia humana es dialéctica con el mundo. El hombre transforma el mundo, este le responde y nuevamente el hombre produce nuevas transformaciones. Este devenir constante de transformaciones mutuas entre hombre y mundo es inacabado y constante. La educación también se ve atravesada por ese devenir dialéctico para perfeccionarse y perfeccionar al hombre.

En este orden de ideas, la dialéctica es connatural al hombre en la interacción con todo lo externo. Se establece una relación dialógica en doble vía para producir el encuentro. “La relación con el tú es directa. Entre el yo y el tú no se interpone ninguna conceptualidad, ningún saber previo, ninguna fantasía. Y la memoria misma se transforma cuando abandona lo individual y se sumerge en la totalidad” (Buber, 2006), p. 19). Todas las relaciones intersubjetivas son dialógicas para el perfeccionamiento de los mismos seres. El encuentro pleno entre voluntades sucede suspendiendo las prevenciones racionales; las partes no se perciben separadas sino una totalidad. La educación se perfecciona en la medida en que ayuda a descubrir el encuentro entre las personas a través de esta relación dialógica. Desde una teoría liberadora de la educación, para Freire (1970),

el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p.101)

Las relaciones de los agentes educativos están marcadas por el encuentro de existencias basados en la reflexión y la acción con el propósito de producir una transformación mutua. Estas conceptualizaciones marcan la relación entre el docente y el estudiante. El encuentro existencial se da entre iguales no con el propósito de dominarlo. En la relación dialógica se expresan los sujetos y tiene lugar el reconocimiento del otro. La relación dialógica deslegitima toda pretensión jerárquica entre docente y estudiante por razones de autoridad, conocimiento y competencias. La educación es tal cuando propicia este encuentro entre sujetos para aprender juntos y producir las transformaciones demandadas por los contextos sociales y las exigencias inherentes al desarrollo de la vida y de los sujetos en todas sus dimensiones.

Igualmente, el encuentro de existencia direcciona la forma de orientarse el aprendizaje. No se trata de depositar conocimiento en una caja vacía. El saber se construye entre los sujetos involucrados con el propósito de transformar el mundo. Construido significa que emerge de la relación entre sujetos con el mundo. No es una imposición externa de alguien con pretensiones de superioridad, ni tampoco es un flujo de información entre el docente y el estudiante. Es mucho más que eso. Es una construcción intersubjetiva donde los agentes se afectan mutuamente para

su desarrollo humano y el perfeccionamiento del ambiente donde cohabitan de acuerdo con su funcionamiento vital.

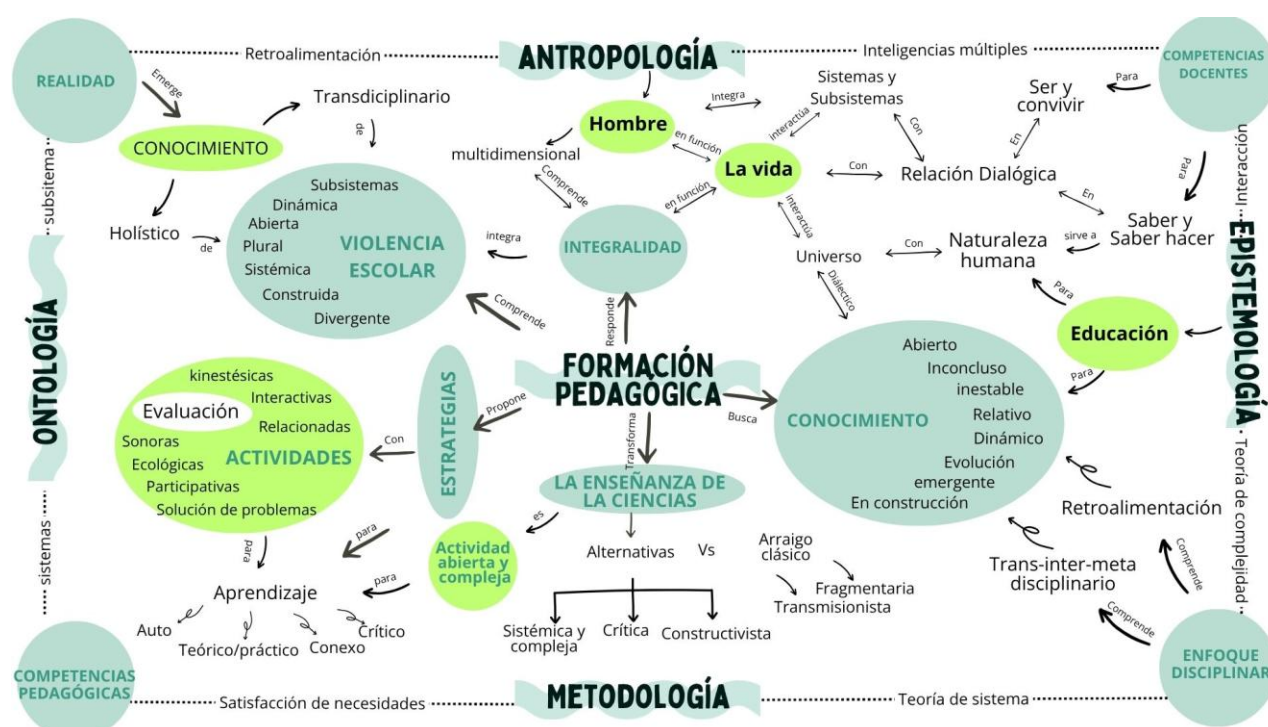
Esta teoría de educación liberadora contrasta con proyectos educativos que priorizan el desarrollo económico y la rentabilidad en detrimento de la libertad y la integralidad del ser humano. Este modelo global enfatiza la competencia entre los seres humanos, la utilización de la naturaleza a favor de los intereses económicos y prioriza “la información sobre la formación, la rentabilidad sobre la cobertura, el éxito individual sobre el beneficio colectivo” (Ruiz, 2002, p. 93). Este estilo de educación ha inhibido al hombre en su expresión plena de todas las dimensiones y ha construido currículos a favor de la dimensión cognitiva priorizando las disciplinas académicas.

Igualmente, la educación ha sido una estructura social utilizada para sostener el modelo económico. El conocimiento y la ciencia ha estado supeditada al poder imperante. Para Foucault (1992) “el poder, cuando se ejerce a través de estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, sin organizar y poner en circulación un saber, o mejor, unos aparatos de saber” (p. 147). La educación ha sido instrumentalizada y con ello, al hombre mismo. Hoy se requiere recuperar a la educación de ese estado y devolverle el verdadero sentido: el desarrollo de la vida humana en todas sus dimensiones en libertad e interacción con los otros seres vivos. La educación al servicio del hombre y no de los intereses del mundo globalizado que antepone lo económico sobre la persona y la naturaleza.

Esta visión de la educación al servicio de ideologías conduce a la competencia y al utilitarismo reduciendo la educación al desarrollo del saber hacer y en detrimento del desarrollo humano integral. Hoy más que nunca la educación está ante “su principal reto: saberse posibilitadora del proyecto de humanidad” (Campo y Restrepo, 1999, p. 4). La educación para la construcción humana implica salir de la concepción reduccionista del hombre a la mera racionalidad y recuperar las otras dimensiones constitutivas. La recuperación del ser humano integral en los procesos educativos demanda el rescate de la concepción antropológica del hombre como totalidad multidimensional y compleja. Se requiere el desarrollo de todas sus dimensiones y comprender la interdependencia de estas dimensiones.

Esta concepción holística de la educación se complementa con la teoría de las inteligencias múltiples expuesta por Howard Gardner (1987). El hombre no tiene una sola inteligencia; pues, tiene múltiples inteligencias y “constituyen herramientas que todos los seres humanos pueden utilizar para aprender, para resolver problemas y para crear” (Campbell et al, 2000, p. 12). Por tanto, la educación no se puede focalizar en una inteligencia y fijar criterios de éxitos a partir de los estándares establecidos en función de ella. La formación pedagógica se sustenta con las teorías de la inteligencia múltiples. A continuación, en la figura 4 se ilustra la formación pedagógica desde las bases teóricas: epistemológica, antropológica, ontológica y metodológica.

Figura 4
Formación pedagógica desde las bases teóricas



Enfoques de la formación pedagógica

La formación pedagógica se da un marco conceptual que permite comprenderla a partir de los significados encontrados en el análisis de los hallazgos y en sintonía con los fundamentos éticos, antropológicos y epistemológicos de la educación biocéntrica. Los enfoques de la

formación pedagógica hallados son: enfoque de derechos, enfoque humanista, enfoque de educación integral y enfoque restaurativo y reparador.

Enfoque de derechos

La formación pedagógica de los docentes basada en el enfoque derechos observa y se contribuye en el ejercicio de los derechos humanos a través de prácticas y estilos de vida encaminadas a valorar la dignidad humana. “Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.53). La protección de los derechos humanos se convierte en un vector irrenunciable en el camino pedagógico y direcciona la vida escolar. No solo trata de expandir el conocimiento de los derechos humanos, sino de propiciar prácticas y vivencias en el ámbito escolar con los miembros de la comunidad educativa. Se incorporan estrategias didácticas inclusivas, de diálogo intercultural y de respeto a la diferencia.

Este enfoque de derechos le imprime a la educación una estrecha relación con la participación en los procesos democráticos e involucra a las personas en la toma de decisiones y en la construcción de la sociedad. En ese sentido, es de mucha trascendencia buscar “una relación sinérgica entre la educación y la práctica de una democracia participativa, además de preparar a cada individuo para el ejercicio de sus derechos y deberes, conviene recurrir a la educación permanente para edificar una sociedad civil activa” (Delors, 1996, p.61). En la toma de decisiones las personas se convierten en sujetos activos y en la construcción de una sociedad basada en la necesidades e intereses de los propios ciudadanos. Desde la perspectiva biocéntrica los derechos humanos va más allá del simple conocimiento; se trata de propiciar vivencias con ellos.

Ahora bien, desde la educación biocéntrica no solo las personas tienen derechos. La naturaleza y la tierra también son sujetos de derechos. Para Llanos (2023) “significa que un río, la Amazonía, un animal, una montaña pueden reclamar por el derecho a ser preservados en una clave que no sea ya antropocéntrica, sino que coloque como bien jurídico supremo a la Vida” (p. 175). Es decir, otros seres distintos a los humanos poseen derechos y se pide su reconocimiento de existencia, dinamicidad, integridad y valor intrínseco. Se supera la visión antropocéntrica y se da paso a la perspectiva biocéntrica de los derechos. La naturaleza, el agua, la tierra y demás

elementos tienen un valor no dado por los seres humanos. Cada uno tiene un valor inherente y las personas tienen obligaciones con la naturaleza y la vida misma en todas sus formas.

Enfoque humanista

Propiciar el desarrollo de las personas y el crecimiento en todos los aspectos es un propósito de la formación pedagógica de los docentes. La educación entraña en su horizonte y en su camino la realización de las personas y la integración de su ser en relación con los otros. Para Farías (2011) “la relación educativa es esencialmente humana y humanizante, en cuanto que esta relación es un descubrimiento del yo y del tú, es decir de mí mismo y del otro” (p. 24). La formación pedagógica comprende el reconocimiento de la singularidad propia y de la alteridad. Entre los participantes de los procesos educativos se da una relación dialógica y recíproca. Docentes y estudiantes se reconocen como sujetos. Desde la perspectiva biocéntrica este reconocimiento del yo y del tú se ejercita en el despliegue de las potencialidades y la relación dialógica entre docentes y estudiantes se perfecciona en el contacto afectuoso, amoroso y recíproco entre ellos.

Asimismo, la relación dialógica, recíproca y amorosa entre sujetos crea y despliega un hábitat humano pertinente para el aprendizaje. El aprendizaje cobra significado en un entorno agradable y el espacio donde se desarrollan las actividades educativas se permea por la satisfacción de las personas que allí se encuentran. Según Esquivel (2018) “la función del docente debe crear un buen ambiente para el aprendizaje tomando en cuenta el lado humano de sus alumnos y partir de ello para que su aprendizaje sea más significativo” (p. 11). El aprendizaje significativo pasa por el aspecto humano de los sujetos y por el buen ambiente escolar. Este aspecto humano implica la satisfacción de sus necesidades, el desarrollo de sus potencialidades y el aprecio de sus cualidades. Poner la vida al centro de la educación significa apreciar la humanidad de los sujetos y poner en desarrollo todas sus facultades cognoscitivas, afectivas, volitivas y corporales. El aprendizaje no es tal si carece de este desenvolvimiento humano y la educación se desdibuja en sus propósitos esenciales.

En ese sentido, la educación biocéntrica desarrolla el enfoque humanista en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La humanización de los procesos educativos pasa por la construcción

de vínculos afectivos y la construcción de la identidad de las personas involucradas. Para Farías (2011) la educación biocéntrica apunta a otorgarle al proceso educativo una dimensión más humanizada y más próxima, por tanto, al corazón del educando y del educador, es decir, al ámbito de la afectividad” (p. 19). La afectividad y el corazón pasan al frente para desencadenar procesos humanizantes en el desarrollo pleno de los sujetos y en las interacciones sociales. La formación pedagógica en clave humana pasa por el desarrollo afectivo que genera relaciones de confianza, cooperación y empatía.

Enfoque de educación integral

La educación para la vida se entiende como tal en la medida en que apunta al desarrollo humano de forma plena y holística. Potencia plenamente al hombre en todas sus dimensiones y se mira al hombre como una totalidad. La educación integral “es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica” (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2005, p.13). Este enfoque de integralidad descentra el trabajo relacionado con las competencias disciplinares y recupera otras dimensiones olvidadas en los procesos educativos como la afectividad. El desarrollo pleno acontece en el hecho formativo apuntando todas las dimensiones humanas.

En ese sentido, la educación integral supera las concepciones reduccionistas centradas en las competencias cognitivas e inhibe la expresión plena del hombre en todas sus potencialidades. Con esta visión de integralidad se busca “superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas haciendo énfasis en los nexos entre lo especializado y la dimensión general, buscando dar sentido a todo el proceso de la vida humana” (Campo y Restrepo, 2000, pp.10-17). Desde la perspectiva biocéntrica, la vida humana se pone en el centro de la formación y todas sus potencialidades se ven abocadas a ser exploradas para su pleno desarrollo. No cabe en este enfoque de integralidad procesos educativos que marcan un dualismo en el hombre, ni el desarrollo de una dimensión humana en detrimento de otra.

Todas las dimensiones constituyen el ser del hombre y focalizar la educación en una sola de ellas denigra de su condición. La educación centrada el desarrollo de competencias de las

áreas del conocimiento subvalora otras dimensiones del desarrollo humano. Para Naranjo (2009): “un saber hacer, en detrimento del ser, de sus emociones, sus deseos, sus necesidades” (p. 59). El hombre es una totalidad y en los procesos educativos debe abordarse como tal. El desarrollo de competencias centralizadas en un saber hacer desvinculando la afectividad conduce a la desintegración de esa totalidad. Para su bienestar, el hombre no puede desvincular las dimensiones unas de otras. Este dualismo interno acarrea situaciones personales y sociales de confrontación consigo mismo y con la sociedad. La satisfacción del hombre está en la vinculación de todas las dimensiones entre sí.

Esta supra valoración de la dimensión cognitiva en función de los intereses productivos crea un desbalance en el crecimiento personal y social de las personas. La educación disciplinaria valora en gran manera esta concepción sobre la educación. “Dicho concepto se traduce en una gran valoración de los aspectos racionales del ser humano y, a la vez, en un desprecio, descalificación y, muchas veces, negación de los aspectos asociados a su afectividad y a su emocionalidad” (Farías, 2011, p.10). No puede limitarse solo a desarrollar las competencias propias de cada disciplina académica y la dimensión cognitiva en detrimento de las otras dimensiones. En este modelo disciplinario basado en el saber hacer se tiene en cuenta como principio para medir el éxito personal las competencias asociadas a la cognición.

Ahora bien, la educación concebida bajo el enfoque de integralidad recupera su naturaleza y su sentido propio: la hominización y la socialización con los demás. “El rol de la escuela no es solo académico, su misión es la formación integral, que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de manera constructiva y ayudar a construir una sociedad mejor” (Chaux, 2012, p 37). La educación integral se reviste de humana y conecta con la vida. Desarrolla todas las potencialidades humanas para su plena realización y establece una conexión con todos los dinamismos vitales para su supervivencia a través de experiencias vitales. La formación pedagógica se orienta en la concepción de una educación integral que a su vez se basa en la visión biocéntrica que recupera la dimensión afectiva a los procesos educativos.

Enfoque restaurativo y reparador

La formación pedagógica del docente implica un abordaje constructivo de los conflictos y de las situaciones de violencia entre estudiantes. La formación es un proceso inacabado y los estudiantes están en construcción. Las soluciones pedagógicas “permiten que la intencionalidad pedagógica se realice en el marco del desarrollo de competencias, centrándose más en las potencialidades de la comunidad educativa que en sus problemas; dos elementos que son fundamentales para el mejoramiento de la convivencia escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.17). Desde esta perspectiva, las situaciones de violencia escolar y las transgresiones a la normatividad implican centrarse en las habilidades personales y sociales para la sana convivencia, fortalecer las relaciones interpersonales y suscitar responsabilidades en las personas involucradas. La educación biocéntrica ejemplifica mejor este enfoque restaurador. Se mira a la persona, no su falta. Se mira el potencial de las personas para desenvolverlo desde adentro y exteriorizarlo en su vida cotidiana.

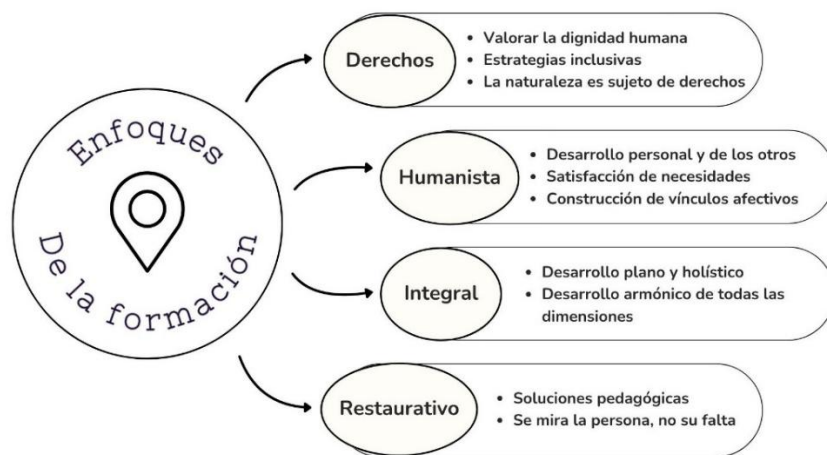
Igualmente, en el enfoque restaurativo se asumen los conflictos como una oportunidad para establecer una relación dialógica entre las partes interesadas. Los problemas se miran positivamente y son la oportunidad para emprender una ruta de mejoramiento continuo institucional a favor del crecimiento de las personas. Con este enfoque se busca “Generar espacios de diálogo dentro y fuera del comité es necesario para construir lazos de confianza, plantear propuestas de acción y resolver constructivamente los desacuerdos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 30). Desde la formación pedagógica el docente se abre a nuevas posibilidades de crecimiento construyendo espacios de diálogo para aprehender de las realidades de los estudiantes y construir relaciones basadas en la lealtad y la confiabilidad con el propósito de ayudar en sus procesos personales. Abordar los conflictos a través del diálogo desde la educación biocéntrica significa darles un color afectivo a las interacciones con los estudiantes. El diálogo no tiene valor en sí mismo; su sentido radica en forjar un crecimiento personal y relacional.

En ese sentido, las soluciones pedagógicas cobran sentido si se orientan a restablecer las relaciones fracturadas y los daños ocasionados por los hechos lesivos a la convivencia escolar. El diálogo busca la reparación de los efectos adversos. La reparación es “toda acción pedagógica

que busca enmendar y compensar daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p.47). La formación pedagógica con perspectiva biocéntrica conceptualiza la reparación como una recuperación de las relaciones al estado inicial marcada por el afecto y desprovistas de cálculos e intenciones secundarias. Igualmente, busca sanar las heridas en la convivencia escolar y las afectaciones a las personas involucradas.

No obstante, este enfoque restaurativo y reparador examina las concepciones de justicia en las prácticas docentes. Las soluciones pedagógicas a las transgresiones a la convivencia escolar se encuentran de frente con la justicia retributiva. Esta última pone un “fuerte énfasis en el derecho penal centrado especialmente en el castigo por la violación de la norma” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 54). Las prácticas punitivas contradicen el espíritu formativo biocéntrico. No se trata de castigar al individuo por las faltas cometidas y las transgresiones a la normatividad; pues, se pretende rescatar e integrar a la vida social. La formación pedagógica se abstiene de prácticas docentes con rigor punitivo y excluyentes de los procesos educativos. No es congruente con el espíritu de este enfoque las expulsiones de estudiantes, la negación de cupo por antecedentes convivenciales y sacar de clase a estudiantes disruptivos. A continuación, en la figura 5 se ilustra los enfoques de la formación pedagógica y los núcleo central de cada uno de ellos.

Figura 5
Enfoques de la formación pedagógica



La vida: el centro de la educación

La educación biocéntrica se constituye en la vértebra de la formación pedagógica. A partir de ella se construyen las bases epistemológicas, éticas, antropológicas y metodológicas que orientan el cultivo personal y pedagógico de los maestros. En su abordaje se hace una revisión del currículo actual, un cuestionamiento a la ética antropocéntrica, la postulación del principio biocéntrico como fundamento formativo, la trascendencia de la afectividad en los procesos educativos y la vivencia y la reflexión como fuente de aprendizaje.

Revisión del currículo actual

Sin lugar a duda, la formación pedagógica basada en educación biocéntrica examina las concepciones curriculares presentes en las instituciones educativas; igualmente, revisa la educación en general. El espíritu crítico inherente a todo proceso formativo reconoce en detalle las contradicciones presentes en los currículos actuales. Entiéndase por currículo el “conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, se pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital” (Vílchez, 2004 p. 201). Los aprendizajes desarrollados en las escuelas pasan al tablero para ser evaluados desde la perspectiva biocéntrica. En el componente teleológico de los currículos se revisan todos los aspectos integradores; especialmente, qué educación se pretende, qué tipo de personas desean formar y para qué lo desean. Estos cuestionamientos se plantean al poner la vida en el centro los procesos educativos.

En ese sentido, la educación biocéntrica interpela el currículo actual de las instituciones educativas que tiene como trasfondo conceptual la satisfacción de intereses sociales, políticos y económicos; no responde a las necesidades vitales de las personas. Para Naranjo (2010) la educación “se vuelve un espacio reproductor del orden social imperante” (p.27). La finalidad educativa no se pone al servicio del estatus quo y de los intereses económicos, ni prepara a las personas para sostenerlo, dejando de lado el desarrollo de la vida. Un currículo centrado en el mercado laboral y en la reproducción del orden social soslaya los fundamentos antropológicos y epistemológicos inherentes que sustentan el cuidado, el desarrollo y la germinación de la vida.

Estos currículos centrados en el desenvolvimiento laboral y económico se enfocan en el saber hacer en detrimento del posicionamiento del ser. Para Farías (2011) la educación centrada en el saber “se traduce en una gran valoración de los aspectos racionales del ser humano y, a la vez, en un desprecio, descalificación y, muchas veces, negación de los aspectos asociados a su afectividad y a su emocionalidad” (p. 10). Focalizarse en las habilidades para el éxito laboral ha producido una relegación de la afectividad en los procesos educativos actuales y se extrapola en las dificultades de las personas para encontrarle el sentido genuino a la vida. Los educandos se alinean a los intereses sociales, políticos y económicos y se desentienden de lo verdaderamente esencial de su propia existencia.

Asimismo, los currículos focalizados en la competitividad adoptan métodos que reducen la felicidad a favor de la productividad y utilitarismo; las disciplinas académicas orientadas a desarrollar tales competencias se erigen más importantes en los procesos educativos. Foucault (1975) afirma que “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (p. 89). El ser humano pierde autonomía y valor en sí mismo. Su valor queda supeditado a la utilidad y a las capacidades para ejercerla con mayor eficiencia en contexto competitivo y desigual.

En ese sentido, los sistemas educativos basados en currículos competitivos enfatizan el razonamiento analítico y lógico. El aprendizaje se orienta a las capacidades para hacer inferencias y se le da importancia a la parte racional y cognitiva de las personas. “Por siglos hemos pensado que lo fundamental en el aprendizaje es la claridad de ideas y la impecabilidad de su articulación lógica” (Echeverría, 2009 p. 110). El hombre no se reduce a los procesos de la cognición para comprender el mundo y la información. En su ser alberga un potencial instintivo, corporal y emocional que le permite aprehender las realidades y a descubrirse a sí mismo.

En efecto, estos currículos educativos estimulan con mayor ahínco aquellos relacionados con los procesos cognitivos. En su concepción hacen “prevalecer enfoques que estimulan y potencia todo lo relacionado con los componentes cognitivos del aprendizaje, incluidos la memoria, el razonamiento, las habilidades para analizar, clasificar, generalizar, sintetizar, etc.” (Farías, 2011 p.19). Estas funciones mentales se revalorizan durante el aprendizaje y los logros

académicos se observan en función de estos procesos. Igualmente, la calidad educativa se mide basado en la racionalidad y la intelectualidad; relegando a un segundo plano la afectividad. Una revisión del currículo desde la perspectiva biocéntrica cuestiona tales fundamentos y las prácticas escolares desencadenadas a partir de este modelo educativo.

Abandono de la ética antropocéntrica

La formación pedagógica sustentada en educación biocéntrica se aparta de los fundamentos éticos impuestos por el antropocentrismo, quien ha ejercido influencia en los sistemas educativos y sociales por muchos años a lo largo de la historia y otorga supremacía al hombre sobre los demás seres vivos. Desde la perspectiva biocéntrica se cuestiona este paradigma ético y se propone un marco alternativo que valore la integración de los demás vivientes en el ecosistema. La formación de los docentes se asume basada en esta propuesta ética que descentraliza al hombre en las relaciones con la naturaleza y reconoce el valor intrínseco que tiene cada ser vivo.

Desde la perspectiva biocéntrica todos los seres vivos tienen un valor inherente y no está supeditado a la utilidad para el hombre. La influencia de la filosofía racionalista de los griegos clásicos y más tarde de René Descartes y Baruc Spinoza han dado una superioridad a la razón, y por ende, al hombre sobre los demás seres. Para Serrano (2011) el hombre “somete la naturaleza a la mera condición pasiva de una res extensa, subyugada ante el poder del pensamiento como res cogitans [...] en la que somete las demás dimensiones de lo humano” (pp. 39-40). La racionalidad ordena y explica a los seres no pensantes en la comprensión ética antropocéntrica. El hombre determina el valor de la naturaleza y está ahí presente para ser utilizada por el hombre. Lo no humano no tiene funciones y propósitos por sí mismos; es el hombre quien le da sentido a su existencia.

En ese sentido, el hombre se erige como fuente de la naturaleza y principio de demás seres vivos. Este rol de superioridad le ha permitido al hombre percibirse como tal y otorgarle a la naturaleza un rol de pasividad. Para Llanos (2011) “El ser humano se coloca como dueño único de toda la riqueza y diversidad de formas, colores, ciclos, procesos, funciones, redes e interconexiones que la naturaleza otorga, necesarios para que la vida en su conjunto exista (p.

167). Esta herencia cultural y ética se enquistó en los sistemas educativos y le ha permitido al hombre manipular la naturaleza y valorar la racionalidad como atributo ordenador del universo. El homo sapiens comprende, ordena, explica y da valor a la naturaleza para provecho personal y para disponer de ella a su conveniencia.

La ética desde la perspectiva biocéntrica toma un camino alternativo a la impuesta por la filosofía racionalista; los roles del hombre y la naturaleza se comprenden esencialmente diferentes y las relaciones entre ambos se sitúa en un marco ético de la interdependencia y el reconocimiento de derechos de los seres. Maturana y Varela (1984): “de auto-eco-organización humana, dependiente e independiente a la vez de sí mismo y del entorno en un proceso de acoplamiento estructural” (p 79). El hombre se percibe como dependiente del entorno y su existencia se desarrolla en un entorno. En términos cartesianos, la res cogitans y la res extensa, pensamiento y cosas son interdependientes para la producción del conocimiento. Ambas se afectan mutuamente en los procesos epistemológicos.

Así pues, la vida en todas sus formas adquiere valor por sí mismo. Sin importar su forma todos los seres vivos tienen valor intrínseco. El valor de la naturaleza es independiente y no está supeditado a la racionalidad humana. Por ello, “los seres vivos tienen exactamente los mismos derechos que los seres humanos por el simple hecho de existir. Derecho no dependiente de racionalidad” (Crespo y Aledo, 2020. p. 10). La naturaleza y el hombre tienen valor por el solo hecho de existir. La utilidad no define el valor de la naturaleza en mayor o en menor grado. En la formación pedagógica docente se valoran a todos los seres vivos, y por tanto, se le reconoce sus derechos de forma intrínseca a su existencia.

No obstante, la perspectiva ética antropocéntrica da paso a la perspectiva ética biocéntrica. En la primera la naturaleza adquiere su valor en función de la utilidad para el hombre y éste actúa como sujeto de ella. Para Llanos (2011) la naturaleza se valora únicamente en términos de utilidad humana y monetaria, eliminando su belleza y reduciendo la vida a partes mecánicas” (p. 185). La vida pasa al centro del comportamiento ético y su significado es connatural a su presencia. En esta perspectiva ética alternativa la vida no se condiciona, ni se valora en función de los individuos.

Por su parte, el hombre se ve abocado a integrarse en el mundo y reconocer la interdependencia con la naturaleza. Se percibe como sujeto y reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos. Para Gudynas (2009) “el sí-mismo individual, dando lugar a un sí-mismo expandido que incorpora el ambiente” (p. 52). El hombre sale de su ensimismamiento cerrado y se abre a un reconocimiento de sí que le integra a la naturaleza. El hombre no es un yo separado del ambiente; es un sujeto en relación e incorpora el mundo exterior como extensión de su ser. Construye su experiencia en un medio reconociéndose a sí mismo en relación con los demás seres vivos.

La educación adquiere un nuevo dinamismo. Se reestructura el individualismo metodológico imperante en los sistemas educativos. No se entiende el hecho educativo como una explicación fraccionaria de las acciones de los maestros en los ambientes de aprendizaje. Pues, “la educación y la vida son dinámicos, abiertos, inciertos, impredecibles, por lo mismo son holísticos, desestructurados, matrísticos” (Gutiérrez, 2011, p. 18). La vida se observa como un todo y la educación se desarrolla con ese mismo enfoque. Se abre al crecimiento de la vida y comprende al hombre en conexión con la naturaleza y todo aquello que los rodea. Evocando la teoría general de sistema de Bertalanffy, el hombre hace parte de un sistema y se conecta con los otros elementos del sistema. La educación biocéntrica busca la comprensión del hombre inmerso en un contexto superior llamado naturaleza.

Por ello, la ética biocéntrica centra su atención en la vida en interconexión con la naturaleza. El cuidado de sí mismo implica el cuidado del hábitat natural donde se desarrolla la vida humana. Cuidar la naturaleza es hacerse humano. “Será el simple y esencial cuidado lo que todavía va a salvar la vida, proteger la tierra y hacernos sencillamente humanos. El cuidado es una actitud de relación afectiva, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental” (Boff, 2012, p. 22). En ese sentido, la armonía del hombre y la naturaleza pasa por relación afectuosa y no utilitarista como lo prescribe la ética antropocéntrica.

La formación pedagógica desde el principio biocéntrico

El principio biocéntrico es el núcleo que orienta esta alternativa educativa. Los procesos educativos se organizan alrededor de la vida. Para Toro (2005) “el Principio Biocéntrico sitúa el

respeto por la vida como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos; restablece la noción de la sacralidad de la vida” (p. 75). Con el principio biocéntrico, la educación y el currículo comprenden al hombre inmerso en la naturaleza. La vida adquiere un carácter de sacralidad y se convierte en el pilar fundamental de los procesos educativos. Las disciplinas académicas inician y se ponen en función de la vida misma. La pedagogía, la didáctica y todo el quehacer educativo adquieren un nuevo significado. Educar más que enseñar disciplinas académicas, es adoptar un estilo de vida; significa explorar y estimular en el hombre aspectos como el instinto, la corporeidad, la emocionalidad, entre otros.

En ese sentido, el principio biocéntrico reclama la incorporación de metodologías encaminadas a propiciar vivencias que estimulen el desarrollo afectivo y kinestésico. Reactivar el organismo y sus funciones son metas educativas prioritarias. Para Llanos (2011) “la educación debe orientarse hacia la expresión, realización y elaboración del disfrute de manera saludable. Es necesario establecer la armonía entre las necesidades biológicas fundamentales y las estructuras humanas que hemos creado” (p. 186). Para el disfrute de la vida es necesario responder positivamente a las necesidades humanas; por ello, los procesos formativos se estructuran para el desarrollo en función de la vida. Todo aquello que acontecen en el hombre es objeto de la formación educativa.

La teoría sistémica comprende la vida dentro de un todo, dentro de un universo. La vida se pone en el centro de ese universo y todas las estructuras humanas, incluida la educación se pone al servicio de ella. Para Toro (2005) es el momento oportuno para que el abordaje educativo esté “orientado hacia la supervivencia y el restablecimiento de las funciones originarias de la vida. A partir del Principio Biocéntrico, la educación deberá cultivar las funciones que permiten la evolución afectiva de los seres humanos” (p. 149). La conexión de la educación con la vida recupera el entusiasmo, la motivación y el placer por el estudio y los centros de enseñanza. La evolución afectiva dinamiza los procesos educativos y provoca un encantamiento por el aprendizaje.

La vinculación de la educación con la vida pasa por la centralización del ser y favorece el desarrollo de las personas en los ambientes naturales. Para Toro (2005) “si somos capaces de permitir la expresión plena del ser, el núcleo de la vida permanecerá inalterable y los acuerdos

que podamos establecer para vivir juntos, serán inevitable consecuencia de dicha rehabilitación existencial” (p. 56). La formación del ser repercute positivamente en la convivencia de las personas. El desarrollo pleno del ser implica el desenvolvimiento de las facultades personales y las habilidades sociales para la convivencia pacífica. La formación pedagógica del docente, bajo el principio biocéntrico, apunta al desarrollo pleno y a la reeducación afectiva que facilita el encuentro entre sujetos humanos.

En ese orden de ideas, con el principio biocéntrico el currículo educativo se ve abocado a realizar transformaciones substanciales y la vida organiza su estructura, sus reflexiones y las prácticas docentes. Las disciplinas académicas adquieren un nuevo significado y se orientan al desarrollo de la vida en su parte instintiva, expresiva e interactiva. Las disciplinas académicas no se suprimen, pero se orientan en función de la vida en sus contenidos y metodologías. La educación se piensa en torno a la vida y no en función de las disciplinas. La educación organizada en torno a las disciplinas académicas ha dado prioridad a la racionalidad. Los currículos se han delineados para desarrollar las competencias disciplinares y los criterios evaluativos se han establecidos en torno al desarrollo de estas competencias. Igualmente, la disciplinariedad imperante en la educación ha servido de criterio moral para juzgar lo que es normal y anormal en la educación y en lo social.

La afectividad en el centro de la formación pedagógica

En el trabajo de campo se identificó que los planes de formación docente deben albergar respuestas a los requerimientos del contexto; y estas necesidades están relacionadas con el manejo de las interacciones en la comunidad educativa. No sólo se trata de desplegar métodos en las disciplinas específicas. Para Farías (2011) se necesita “una educación que no sólo permita conocer el mundo exterior sino también para conocer y explorar el mundo interior” (p. 19). Los docentes se ven abocados a explorar su mundo interior y provocar que los estudiantes hagan lo propio. Las técnicas y los métodos para comprender el mundo siguen estando presentes, pero no en detrimento de las potencialidades internas de las personas.

En este sentido, la afectividad adquiere relevancia en los procesos educativos y se explora el mundo interior para rescatarla del anonimato al que ha sido sometida por la educación

centrada en lo cognitivo. Desde el principio biocéntrico se educa para la existencia humana y para ese propósito, es menester la valoración de la afectividad y el amor en el centro de la enseñanza. Se educa desde la afectividad y para la afectividad. Para Perlo (2019) este principio “impulsa la reeducación afectiva y el desarrollo de pautas internas de cada persona para vivir, porque promueve que la identidad particular de cada persona se potencie” (p. 78). La estimulación de lo cognitivo en los modelos educativos ha relegado la afectividad a un segundo plano con consecuencias lamentables para el individuo y la sociedad. De alguna manera, la educación ha despojado al hombre de una de sus dimensiones constitutivas de su esencia. Traerla al centro de los procesos educativos le permite al hombre desarrollarse internamente para poder convivir con los demás.

No obstante, esta subvaloración de la afectividad en los currículos educativos cargadamente cognitivos ha traído consecuencias personales y sociales no esperadas y para la cual se ha tenido poca formación para afrontarla. Para Farías (2011) “no es extraño que la represión o negación de la afectividad esté en la base de gran parte de las patologías que aquejan fuertemente a nuestra sociedad, tales como: depresión, stress, altos índices de crueldad, explotación, violencia urbana, intrafamiliar e intraescolar” (p. 13). Ignorar la afectividad ha significado desaprovechar las potencialidades internas y humanizantes en las relaciones interpersonales. La violencia entre estudiantes encuentra en la reeducación de la afectividad la respuesta más profunda y humana. Desde el interior del hombre se prepara a la persona individual y socialmente.

En ese orden de ideas, la reeducación de la afectividad tiene incidencias positivas en la relación de las personas consigo mismo, en la interacción con los semejantes y el ambiente. Las emociones y la interacción social se relacionan causalmente; y las estructuras sociales, como la educación potencia su despliegue como acción reeducativa. “La emoción se encuentra al centro de toda interacción del ser humano con su entorno, siendo inseparable de la cognición; la mente, entonces, surge de la tonalidad afectiva” (Varela, 2000, p. 247). La cognición y otras formas de inteligencia pasan por la afectividad y la educación desde este enfoque busca el desarrollo integral de todas las inteligencias. No solo desarrolla aquellas disciplinas que le permiten conocer

los fenómenos externos, sino también aquellas que le permiten el encuentro consigo mismo y con la naturaleza.

Los currículos disciplinarios han relegado la afectividad y la han desvinculado de las otras inteligencias. La sobrecarga en lo racional ha producido una supresión de la afectividad de tal manera que la segunda le es extraña en los procesos de aprendizaje. “Esta disociación entre cognición y afectividad, ha terminado por crear una cultura viso-auditiva, con escuelas incapaces de asumir al alumno en toda su integridad y riqueza. La cualidad de la inteligencia se organiza en relación con la fuente afectiva”. (Llanos, 2023 p.166). Esta alternativa educativa restablece vínculo fracturado entre racionalidad y afectividad. Comprende al hombre como una totalidad y las distintas inteligencias encuentran en la afectividad la fuente común. En adelante, bajo esta perspectiva, las emociones y el descubrimiento interior se anteponen al desarrollo de la racionalidad en las estrategias pedagógicas.

Esta disociación entre la afectividad y lo cognitivo ha traído consecuencias devastadoras en materia educativa y sociales. Esta desconexión entre el pensamiento y los sentimientos se traduce en dificultades para las relaciones interpersonales y para la convivencia. “Creemos que tras este problema existe, entre otros elementos, una falencia severa de los vínculos a nivel escolar y, por ende, del desarrollo de conductas de recíproca aceptación, valoración y cariño” (Farias Aliaga 2011 p. 12). Esta disociación afecta los vínculos escolares entre las personas y la valoración de sí mismo; se manifiesta en problemas de comunicación y en relaciones tensas en la comunidad educativa. Las relaciones carentes de amor y afecto en los entornos escolares tienen su explicación en la subvaloración de la afectividad en los currículos. Igualmente, se manifiesta en la disminución o en el inexistente aprecio por las actividades académicas. La formación pedagógica no puede desconocer los afectos en los currículos educativos.

En ese sentido, el rescate de la afectividad en los procesos educativos implica entrar en el mundo interior e insospechado de las personas y posicionar la singularidad frente a los demás seres. El conocimiento del mundo y la comunicación fundada en la afectividad adquiere una nueva dimensión. “Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan.” (Restrepo, 1999 p.159). Sólo el hombre puede construir relaciones afectivas y a partir

de estas puede salir al encuentro con el otro y con las metas cognoscitivas. La reeducación de la afectividad construye relaciones personales basadas en el reconocimiento de sí y del otro; el vínculo afectivo ayuda a superar los problemas de aislamiento social presentados en las instituciones educativas.

La educación para la vida significa sacar las emociones del baúl del olvido y traerla de nuevo al centro de los procesos educativos. La cultura no ha sido benevolente con esta parte humana y su relegación se ha hecho sentir en todos los ámbitos sociales y personales. Para Llanos (2019) la cultura actual “desvaloriza las emociones, y no vemos la integralidad cotidiana entre afecto, emoción y razón que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema lógico, racional tiene un fundamento emocional y afectivo basado en lo que llamamos interacciones significativas” (p 166). En las escuelas esta relegación de la afectividad se palpa en la desmotivación para el estudio, en el desgano para asumir compromisos de crecimiento personal y en muchos casos, el abandono del sistema escolar. No encontrarles sentido a muchas áreas del saber y a ciertas competencias disciplinares tiene su explicación en esta desconexión entre lo afectivo y lo cognitivo.

En la exploración del mundo interior subyace las particulares individuales y la singularidad de cada ser. En los currículos cargados de racionalidad se han aplicado los mismos criterios formativos que limitan la expresión auténtica de las personas. “Es particularmente evidente en el mundo escolar la fuerte presión que existe hacia la uniformidad, ignorando en alto grado las diferencias individuales, muchas veces de carácter emocional, o de estilo de aprendizaje, que presentan sus alumnos” (Farías 2011, p. 13). La educación a favor de la vida explora la identidad singular desde la afectividad como elemento diferenciador de los otros humanos y de los demás seres vivos. En contravía con la cultura actual y con la educación disciplinaria, la reeducación de la afectividad genera heterogeneidad en las estrategias pedagógicas desarrolladas en las aulas de clase y en la construcción de una identidad singular de cada estudiante.

En ese sentido, en la construcción de una identidad uniforme en las escuelas se han utilizado estrategias represoras como el control y el castigo. Las emociones han estado a merced de la justicia retributiva para responder a intereses ideológicos. Para Althusser (1970) la educación ha servido para “controlar, dominar y castigar en tanto aparatos ideológicos del

estado” (p. 20). Los valores emanados de la racionalidad han estado alineados a los intereses ideológicos de la sociedad en menoscabo de las cualidades de la afectividad: amor, amistad, confianza, respeto y agradecimiento. Estos valores emanados de los sentimientos y las emociones crean vínculos sociales duraderos con gran impacto en la convivencia escolar.

Los ciudadanos ejemplares en la educación centrada en la racionalidad se amoldan a las pretensiones ideológicas y la sumisión constituye la virtud más sobresaliente. En este modelo la racionalidad controla el instinto y las emociones; se niegan elementos constitutivos de la vida humana como la sexualidad. Negar la sexualidad “Es la base del miedo a una vida libre e independiente” (Reich, 1927 p. 127). La educación para la vida no se puede fundar en las inhibiciones instintivas, afectivas y sexuales. Pues, el hombre no puede sentir vergüenza por algo que le es inherente a su constitución por razones ideológicas, religiosas y culturales. La afectividad y la sexualidad son connaturales a las personas y son objeto de orgullo y realización.

Por tanto, la educación centrada en la vida se enfoca en la afectividad e impacta en la personalidad y en las experiencias de vida. Su relegación trastoca la vida misma, el afianzamiento de la personalidad y las relaciones consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Los procesos cognitivos fundados a partir de la afectividad adquieren nuevo significado y se expresa en motivaciones para el estudio e inclinaciones positivas para las relaciones sociales. La formación pedagógica del docente basado en el principio biocéntrico sintoniza con la vida, con la afectividad y el amor como centro de las actividades académicas y con la valoración positiva del cuerpo, los instintos y la sexualidad.

Aprendizaje desde la vivencia y la reflexión

La educación para la vida replantea todo el enfoque educativo, las metas, los métodos y las prácticas pedagógicas. Las estrategias metodológicas centradas en la productividad y el consumismo a través de un currículo disciplinario son examinadas desde la perspectiva biocéntrica. Para Farías (2011) “La Educación Biocéntrica apunta a desarrollar una pedagogía comprometida con la evolución de la vida. Una pedagogía que prepare al educando para vivir y convivir con los cambios y para realizar también una transformación de la realidad individual y social” (p. 19). La vida pasa al centro de las metodologías y estas se ordenan a favor de ella para

que evolucione siguiendo las reglas naturales de su constitución. Las estrategias didácticas se orientan en el vivir y en el convivir.

La escuela es un laboratorio para la vida y la convivencia; es un escenario de coexistencia de seres abocados a la armonía y la paz. Las relaciones de los docentes y estudiantes entre sí bajo la pedagogía de la vida adquieren una dimensión afectuosa y dialógica. Según Freire (1970) esta relación se describe así:

una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación. [...] El anti diálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el anti diálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el anti diálogo no comunica. Hace comunicados. (p. 70).

En ese orden de ideas, las relaciones entre docentes y estudiantes son dialógica, afectuosa, horizontal, bidireccional y circular. En el aprendizaje el maestro asume el diálogo orientado a la construcción del conocimiento. Este vínculo maestro y estudiantes es afectivo, empático y cooperativo. En la pedagogía para la vida las relaciones se construyen basadas en el diálogo afectuoso y sin pretensiones de superioridad y poder sobre los otros seres.

Por consiguiente, la educación para la vida epistemológica y metodológicamente toma distancia de aquellas concepciones y estrategias utilizadas en la educación centrada en lo cognitivo y racional. En el aprendizaje las emociones adquieren significado y desencadenan procesos formativos integrales. La educación biocéntrica se basa en “un enfoque reflexivo y vivencial en la práctica pedagógica, en que aprendemos no sólo por lo cognitivo. El intelecto, sino también a través de las emociones, de las sensaciones, de la intuición” (Cavalcante, en Cavalcante et al, 2004 p.11). La racionalidad no es la única fuente de aprendizaje; pues, existe otros caminos para que suceda el aprendizaje y se llegue al conocimiento. En la educación biocéntrica la vivencia adquiere relevancia como fuente de conocimiento. En las vivencias de los estudiantes

se inicia el conocimiento, generando una motivación intrínseca por el aprendizaje y una participación en todo el proceso.

La vivencia como fuente de conocimiento conecta a las personas con su realidad, con sus necesidades y con sus deseos más profundos asociándose con habilidades prácticas y actitudes propositivas para la convivencia. Según Toro (2005) “que lo vivenciado en las sesiones de trabajo sea incorporado a actitudes y comportamientos con resultados concretos y eficaces a nivel biológico, fisiológico y psicológico” (p. 8). Las estrategias de aprendizaje basadas en la vivencia se relacionan con cuestiones prácticas, orientadas a estimular lo instintivo, lo corpóreo, lo afectivo, y lo fisiológico. No solo se propicia vivencia; pues, no se trata experimentar por experimentar. Estas vivencias se acompañan de su respectiva reflexión para encontrarle su significado.

En efecto, el aprendizaje fundado en la vivencia se acompaña de estrategias didácticas estructurantes e incidentes en los elementos constitutivos de su funcionamiento y adaptación. Las prácticas educativas y las funciones internas del organismo se encuentran en el aprendizaje estructurado sobre la vivencia. Para Perlo (2019) los “ejercicios vivenciales ejercen influencia sobre el sistema integrador adaptativo límbico-hipotalámico, [...] activadores o inhibidores de los sistemas simpático (actividad y vigilancia) y parasimpático (reposo y sueño)” (p. 149). De esta manera, en las vivencias se incorporan el sonido, los ejercicios kinestésicos, el movimiento y todo aquello que estimule la corporeidad. El aprendizaje fundado en la vivencia integra un devenir cíclico entre la ejercitación y la reflexión dialógica para estructurar el conocimiento.

De este modo, el conocimiento basado en la vivencia adquiere nuevo significado para la generación de respuestas innovadoras a los problemas reales de los educandos. Para Cavalcante y Wagner (2017) “la vivencia pedagógica abre camino para la creatividad, para la intuición y la imaginación, además del propio pensar con y sin palabras” (p. 189). El contacto directo con los objetos y sin mediación racional ayuda a comprender los problemas reales y a proponer soluciones creativas a partir de ellos. Las dificultades en la convivencia escolar y las limitaciones comunicativas encuentran respuesta en el contacto afectuoso a través de los ejercicios kinestésicos.

En ese orden de ideas, el sonido, el tacto y movimiento se incorporan en las estrategias didácticas de los maestros. El aprendizaje se asienta en el conocimiento sensible haciendo una introspección de sus afectos y de los contactos físicos. Al respecto, Toro (2005), sustenta que “el compromiso cenestésico donde no intervienen la razón y la voluntad y lo vivido que escapa de la explicación racional se incorpora en el cuerpo” (p. 94). El aprendizaje fundado en la vivencia trasciende la comprensión racional que ha predominado en los currículos centrado en lo cognitivo y recupera el valor de la intuición y la emoción para comprender fenómenos fuera del alcance de la explicación racional. Los ejercicios kinestésicos permiten comprender la trascendencia de la vida.

Igualmente, la percepción sensorial se valora en el aprendizaje, especialmente se incorpora el sonido. Pues, no sólo toca los aspectos sensoriales; también es un medio de expresión y toca los afectos de las personas. Por ello, en las estrategias didácticas desde la vivencia se incorpora la música como medio de aprendizaje. Para Pert (1999) la música “es una forma de comunicamos entre nosotros, al igual que las emociones, ya que como ellas posee una cualidad emocional. Todos los sonidos que oímos afectan a nuestro organismo” (p. 159). La música funge como elemento integrador y estimulador del organismo, de las emociones y de la expresividad humana. Las estrategias didácticas para la vida valorizan el sonido como medio estimulante de experiencias afectuosas y agradables para el desarrollo humano.

La acústica como elemento mediador del aprendizaje está acorde con la pedagogía vivencial y contacta con las emociones de los estudiantes con efectos en las expresiones e interacciones escolares. “Para inducir (deflagrar) distintos estados emocionales, pues existe una coherencia entre ciertos patrones de sonidos y las emociones que los mismos despiertan en las personas al escucharlos” (Toro, 2005. p. 69). El sonido estimula el oído y con ello, favorece la comunicación y las emociones positivas para una convivencia sana. Las estrategias auditivas incentivan la creatividad y requieren ser preparadas con creatividad y cuidado. Pues, no todo sonido es agradable al oído y puede suscitar emociones adversas en el aprendizaje.

La experiencia de la biodanza, implementada por Rolando Toro Araneda en Chile, combina música y movimiento en las estrategias de aprendizaje para promover el desarrollo corporal, emocional e intuitivo. “Biodanza es un sistema de integración humana, renovación

orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida” (Toro, 2002, p. 33). En el baile y el sonido se afianza la integración del hombre y se restauran las disociaciones rotas entre lo cognitivo y lo afectivo. La música y el movimiento en los procesos de aprendizaje confluyen para restablecer la conexión con la vida y sus funciones primarias. En cada contexto particular los docentes de acuerdo con su creatividad apelan a los ritmos musicales con gran significado para los estudiantes; y de esta manera, buscan fortalecer los recuerdos y las emociones constructivas e integradoras de la vida en comunidad. En la figura 6 se ilustra la formación pedagógica desde la educación biocéntrica.

Figura 6

Formación pedagógica desde la educación biocéntrica



Líneas estratégicas de la formación pedagógica

Del trabajo de campo emanaron líneas estratégicas de la formación pedagógica para abordar las situaciones de violencias en las instituciones educativas. Son orientaciones o caminos basados en la educación biocéntrica para alcanzar los propósitos institucionales en materia de convivencia y clima escolar. Estas líneas estratégicas son: la formación para la ciudadanía, la

mediación pedagógica, la participación y la corresponsabilidad, la resolución pacífica de conflicto, la identidad humana y dialógica del docente y la flexibilidad curricular. Son grandes apuestas que integran temas centrales y demarcan el rumbo de la formación pedagógica para la gestión de la convivencia escolar.

La formación para la ciudadanía

La formación para la ciudadanía emergió como línea pedagógica para abordar la violencia entre estudiantes en las escuelas. Para Espínola (2005) la formación para la ciudadanía es “conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (p. 3). Desde esta definición la formación para la ciudadanía implica competencias relacionadas con el ser y con el saber convivir en sociedad basados en el respeto mutuo. Asimismo, implica no solamente la difusión de información, sino también ejercicios prácticos de tal manera que pueda constatarse en la realidad de las escuelas a través de la creación de ambientes democráticos.

En ese sentido, el ámbito de la formación ciudadana se relaciona con el enfoque de derechos, las construcciones sociales democráticas y el reconocimiento de la alteridad en su particularidades. Para Alfaro y Badilla (2007) “la educación para la ciudadanía debe desarrollarse desde lo cotidiano, el diálogo participativo y democrático, el respeto por la dignidad humana, la no discriminación y el respeto a la diversidad” (p. 13). La formación de los ciudadanos responde a las intenciones relacionales de la escuela. Las situaciones de violencia en las escuelas se abordan desde una construcción ciudadana fundada en la dignidad y la convivencia pacífica. La necesidad de formar ciudadanos que actúen eficazmente en las instancias internas escolares a través del diálogo y con el propósito de construir una escuela democrática.

Una escuela democrática y participativa se fundamenta en la asunción de responsabilidades y en la cualificación de ciudadanos para ejercer de forma autónoma y libre. Para Guevara (1998) “Esta debería de desarrollar diversas actitudes y diversas habilidades del alumnado y preparado para cumplir sus responsabilidades ciudadanas” (p. 69). Estas habilidades para ejercer la ciudadanía se relacionan con el saber convivir, el respeto de las libertades y la

construcción de una cultura para la paz. Desde el trabajo de campo de esta investigación emergieron en el ejercicio de la ciudadanía las competencias ciudadanas, emocionales, comunicativas, participación y corresponsabilidad y resolución pacífica de conflictos.

No obstante, la formación pedagógica para jalonar procesos de participación ciudadana va más allá del solo desarrollo de las temáticas antes mencionadas. Desde la pedagogía biocéntrica, es un aprendizaje mutuo entre los docentes y los estudiantes. Es decir, “no en la enseñanza de la ciudadanía, sino en el aprendizaje de la ciudadanía” (Crick, 2007, p. 242). La construcción de estrategias no es unidireccional de maestro a alumnos; son vivencias integradoras para desarrollar competencias, actitudes y valores para la participación democrática en el encuentro consigo mismo y con los otros. Pues, se trata de generar vivencias para la participación libre y autónoma en la escuela en un ambiente de paz.

En el trabajo para la participación democrática se integran el desarrollo de competencias ciudadanas. Estas competencias ciudadanas “son todas aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, y participen constructiva y democráticamente en una sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2013 p. 50). Desde este punto de vista, las competencias ciudadanas permiten desenvolverse en la sociedad de forma pacífica cultivando habilidades personales e interpersonales para la comunicación asertiva y la toma de decisiones colegiadas.

Igualmente, las competencias ciudadanas implican saberes cognitivos y emocionales, según Chaux et al (2004)

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana (p. 20).

Como se anotó anteriormente, el desarrollo de competencias ciudadanas va más del conocimiento y la transmisión de información sobre los derechos de participación. Pues, implica habilidades para la convivencia y la interacción social en todos los contextos. La formación de competencias ciudadanas significa preparar al estudiante para “ser competente en las relaciones

personales y sociales; es desarrollar habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas – que se pueden afinar en los estudiantes por medio de ejercicios, de prácticas y de reflexiones sobre las decisiones y las acciones dentro de ambientes propicios” (Jaramillo y Cepeda, 2004. p. 32). Con estrategias vivenciales en los entornos escolares se supera la simple transmisión de conocimientos. Las habilidades emocionales y comunicativas encuentran en la vivencia el verdadero sentido de competencia.

Asimismo, el desempeño del estudiante en la convivencia aborda una dimensión personal y una dimensión social para dar respuesta a situaciones conflictivas e interactuar con pertinencia en la vida real. Por ello, las competencias ciudadanas se proponen “desarrollar competencias en todos los ciudadanos para ser libres, para valorar la diversidad, para vivir en paz con otras personas y para participar competentemente en diferentes esferas de acción social” (Raimers, 2003. p. 36). Las actividades de aula son laboratorios para el saber convivir y la participación ciudadana. En las vivencias educativas para la interacción, los aprendizajes orientados a desempeñarse en la vida en comunidad se vuelven flexibles y pertinentes a las necesidades reales de los educandos.

Así pues, las competencias ciudadanas involucran el saber, el ser y el convivir. Para Chaux et al (2004) “Las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras” (p. 20). Esta clasificación pone de relieve los conocimientos necesarios para desempeñar la ciudadanía: los derechos fundamentales y los mecanismos de participación en las instancias sociales, estatales y escolares. Desde la perspectiva biocéntrica, la formación ciudadana parte de los contextos sociales a través de prácticas para resolución creativa de conflictos mediadas por el contacto afectuoso.

Las competencias emocionales como tipología de las competencias ciudadanas ejercen un rol importante en el tratamiento de la convivencia en las escuelas. Pues, “Son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2003 p. 13). En este concepto de competencias emocionales están presentes dos relaciones. Primero, la relación consigo mismo, que implica conocer las propias emociones y gestionarlas de forma constructiva. Y la segunda, una relación

con los demás, que implica sintonizar con las emociones de los otros para establecer relaciones sociales constructivas. Estas habilidades ayudan a regularse ante episodio de conflicto en las escuelas en aquellas situaciones límites.

Igualmente, las competencias emocionales están relacionadas con la forma de pensar y sentir los dinamismos internos frente a situaciones estimulantes. Para Bisquerra y Pérez (2007) es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Esta comprensión se relaciona con habilidades internas de las personas para gestionar las propias emociones como su motivación y manejo del estrés; y también se relaciona con habilidades interpersonales como la manera de comprender a los demás.

En ese sentido, las competencias emocionales se comprenden en dos relaciones: con las competencias personales y con las competencias sociales. Goleman et al (2002) identificaron cuatro dominios para comprender el concepto de inteligencia emocional: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Las dos primeras están relacionadas con las competencias personales; mientras que dos últimas están vinculadas con las competencias sociales. Estos dominios integran las habilidades de la inteligencia emocional. Ver tabla 14.

Tabla 15

Competencias asociadas a la inteligencia emocional

Competencia personal	Competencia social
Conciencia de sí mismo • Conciencia emocional de uno mismo • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo	Conciencia social • Empatía • Conciencia de la organización • Servicios al grupo
Autogestión • Autocontrol emocional • Transparencia • Adaptabilidad • Logro • Iniciativa • Optimismo	Gestión de las relaciones intrapersonales • Liderazgo inspirado • Influencia • Desarrollo de los demás • Catalizar el cambio • Gestión de los conflictos en el grupo • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Nota. Tomado de Goleman et al., 2002. pp. 72-73

Otras competencias señaladas en el trabajo de campo fueron las comunicativas y se relacionan con el diálogo y el saber escuchar a las partes interesadas. Esta competencia es “la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista” (Ministerio de Educación Nacional, 2003 p. 13). Sin recurrir a la violencia y a la descalificación se expresan los puntos de vista de las partes involucradas y se escucha respetuosamente con intención de comprender las apreciaciones sobre el asunto en cuestión. Una deficiente comunicación crea ambientes hostiles e impulsa el escalonamiento de conflictos a situaciones de violencia con consecuencias lamentables.

La convivencia escolar es una realidad social que demanda habilidades comunicativas por la confluencia de realidades personales heterogéneas y características disimiles entre sus miembros. Para Chaux et al (2004) “Las competencias comunicativas son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (p 24). Generar espacio de diálogo y escucha permite aprovechar las diferencias individuales a favor de una comunidad pluralista que respeta y valora las distintas formas de pensamiento, cultura e identidades. La armonía escolar se construye a partir de la comprensión de las necesidades e interés de los otros y no sobre la subrogación de tales diferencias.

En ese sentido, la convivencia social se construye sobre la inclusión, la participación, el diálogo y el respeto mutuo. La comunicación actúa como elemento integrador y le “permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (Cassany, 1999 p.5). El uso del lenguaje en las interacciones escolares facilita la comprensión de las posiciones personales. Los vínculos entre el docente y los estudiantes se enriquecen a partir del diálogo y la escucha activa para transformar el entorno escolar en una experiencia desarrolladora de la vida.

Sin lugar a duda, el cambio del lenguaje transforma las relaciones interpersonales y propicia el encuentro de los seres humanos. Para Freire (2005),

es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, es la mera relación yo-tu [...] es el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por eso el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que socializa la reflexión y la acción de sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto al otro, ni convertirse tampoco en simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 109).

El Yo, el tú y el mundo encuentran su complementariedad y adquieren significados como sujetos interdependientes en un sistema de interacción social. No son individuos aislados que se cruzan por accidente en un entorno escolar, ni miden fuerzas en función de la utilidad y servirse del otro. La dignificación de un ser es proporcional al crecimiento del otro. En la medida en que crece el otro, crece también el propio ser. Y en la medida en que decrece la humanidad del otro, también decrece la humanidad propia. En la educación biocéntrica este diálogo otorga relevancia al entorno y a los demás seres vivos. El Yo y el tú crecen en la medida que les permiten a los demás seres vivos crecer. En el encuentro se da una retroalimentación mutua entre el yo, el tú y la naturaleza. Las habilidades comunicativas adquieren este sentido en las interdependencias entre individuos y de los individuos con la naturaleza.

Pero este encuentro no se simplifica en las elucubraciones abstractas y vacías basadas ideas e intercambio de información. No se trata de que el yo colonice al tú o viceversa. Es un encuentro de sujetos libres y autónomos que interactúan dentro de la convivencia social. Desde esta comprensión se suscita una relación dialógica basada en la cooperación para enriquecer a la alteridad. La relación dialógica entre sujetos, desde la educación biocéntrica, está cromatizada desde sus entrañas por la afectividad. No sólo se establecen vínculos afectivos entre el yo y el tú; también se extiende esta relación con el entorno donde se desarrolla la vida. Las habilidades comunicativas enriquecen este encuentro afectivo entre sujetos y con la naturaleza en una interacción basada en la cooperación.

La mediación pedagógica

Como estrategia de prevención de riesgos emergió la mediación pedagógica para mitigar y evitar que las situaciones escalen a mayor tamaño entre las partes. Desde la pedagogía para la

vida el diálogo entre las partes a través de un tercero, docente o un estudiante, es una estrategia para abordar de manera constructiva los conflictos. Para Lungman (1996),

“la mediación es un procedimiento de resolución de conflictos donde el tercero, neutral, que no tiene poder sobre los disputantes, ayuda a que éstos, en forma cooperativa, encuentren una solución a su disputa. El mediador o tercero neutral será el encargado de crear un clima de colaboración, de reducir la hostilidad y de conducir el proceso a su objetivo. (p. 2)

Relación dialógica y no de poder, la cooperación y la neutralidad son propiedades de la mediación pedagógica en la resolución de conflicto. La relación dialógica implica una escucha activa con el propósito no solamente de comprender los hechos, sino de tejer lazos afectivos entre las partes a través de la participación y la colaboración en la solución de los conflictos y la construcción de contextos armoniosos para el estudio.

En ese sentido, el rol de las partes y del mediador está orientado a la construcción de acuerdos y salidas pedagógicas de forma libre, comprometida y autónoma. “La mediación es un proceso de libre comunicación entre las partes, donde está garantizada la seguridad de ambas, la mutua escucha de hechos y sentimientos, el respeto hacia la otra persona” (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 13). Es un escenario para exponer los puntos de vista e intentar comprender a la otra parte y establecer acuerdos en pro de la integración social. La participación de las partes se hace en libertad y no sólo se hace un tratamiento cognitivo sobre las situaciones ocurridas, también agrega un componente emocional; pues, se busca comprender los sentimientos del otro y generar empatía entre las partes.

De esta manera, el conflicto se aborda de manera constructiva y se percibe como una oportunidad de crecimiento humano. Para generar transformaciones en las escuelas implican la coincidencias de estos elementos. “La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía. La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano”. (Tébar, 2009 p. 68). Desde la pedagogía biocéntrica el ser humano encuentra el sentido originario de su existencia en el reconocimiento de la alteridad. El hombre perfecciona su humanidad en la relación dialógica y en la apertura a posibilidades de crecimiento. La mediación pedagógica

genera esta reflexión en torno a la dinamicidad y la perfectibilidad del hombre frente a los problemas de convivencia.

En efecto, la educación fundada en el desarrollo de la vida comprende la mediación pedagógica como una herramienta para restaurar los vínculos rotos por las situaciones de conflictos. La vida de las partes recobra su sentido en las experiencias restaurativas y en los vínculos afectuosos con los otros seres vivos. Las funciones de la educación son “mediar aceptablemente y sostenidamente resoluciones de los conflictos; conciliar las partes trabadas por algunos traumas del pasado; empatizar con todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo; construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo” (Galtung, 2014 p. 7). Los verbos mediar, conciliar, empatizar y cooperar se enmarca en un proceso amplio de restablecimiento de relaciones en beneficio y en crecimiento de las partes. Las vivencias afectuosas aproximan a los sujetos y esta cercanía redundante en un desarrollo personal mutuo.

En ese orden de ideas, la mediación pedagógica con enfoque biocéntrico ve el conflicto como oportunidad de crecimiento personal y restablece el sentido de las relaciones humanas como una complementariedad de los sujetos. Pues, se trata de valorar todas las potencialidades de las partes involucradas a través del acontecimiento pedagógico. “Significa volver la mirada de manera constante a esa relación para recuperar su sentido, para sacar de ella toda la riqueza y la creatividad, para abrir espacios a la construcción de alguien como educador y de alguien como educando” (Gutiérrez y Prieto, 1999 p. 5). A través de las experiencias vitales, la mediación pedagógica en el modo biocéntrico, el docente y el estudiante encuentran un espacio reparador para encontrarle sentido a la existencia misma y jalonar el desarrollo personal a partir de la exploración de la riqueza interior e inherente a los seres vivos.

Desde este punto de vida, las acciones pedagógicas en la solución de los conflictos llenan de esperanza la vida humana; pues, se fijan más en el potencial que hay dentro de cada ser vivo y se aparta de toda consideración que inhiba la expresión en relación con los demás. “Por el rompimiento de las ataduras derivadas de la ciencia mecanicista: puede ir más allá de lo establecido y normalizado; pueden traspasar fronteras y explorar nuevas posibilidades creando y recreando nuevas interacciones e interrelaciones” (Gutiérrez y Prado, 2015. p. 97). En ese sentido, la mediación pedagógica tiene una fuerza transformadora de realidades personales y

sociales. Pues, se busca el pleno desarrollo del individuo y el de su alteridad basado en la libertad, la relación dilógica y la cooperación. La mediación pedagógica es creación y recreación; creación por que puede generar alternativas inéditas y recreación por que puede reparar y reorientar las relaciones alrededor de la vida.

La participación y la corresponsabilidad

Una tercera línea pedagógica emergente en el abordaje de la violencia entre estudiantes es la participación y la corresponsabilidad. “Los ejercicios de movilización social fortalecen la convivencia mediante la puesta en acción de manera pedagógica y didáctica de la democracia, la participación y la inclusión” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 76). Las situaciones conflictivas demandan nuevas formas de relacionarse en las instituciones educativas. No sólo en las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, sino en las relaciones con la misma institución y los distintos organismos que le componen en la toma de decisiones. La participación y la corresponsabilidad fortalecen ambientes escolares democráticos; mientras que los modelos autoritarios consiguen el efecto contrario.

La participación en los escenarios decisorios institucionales tiene una intencionalidad social y política desarrollada de acuerdo con los principios democráticos y la educación inclusiva. Si la sociedad desea ser verdaderamente democráticas “requiere de la participación activa y crítica de todos. Esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto en el nivel macro como en el nivel micro” (Chaux et al 2004, p. 19). Estrategias pedagógicas de participación empoderan a la comunidad educativa y se siente corresponsables de los procesos internos, especialmente en la convivencia escolar. Involucrando a las personas se valora el potencial de cada uno y se inserta en una sociedad inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales, religiosas, sociales y étnicas.

Los efectos positivos de la participación se evidencian en el clima escolar y en la organización de los procesos educativos. La convivencia escolar se enriquece con el trabajo cooperativo de los miembros y se valoran las diferencias personales. “Cuando en la escuela el grupo de estudiantes siente que puede participar, el equipo de docentes percibe que existen procesos de comunicación asertivos; las y los directivos docentes lideran de manera democrática

la gestión institucional; se mejora el clima escolar”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 17). Desde esta mirada, se genera en los órganos escolares y en sus respectivos miembros compromisos para el bienestar institucional y satisfacción personal en sus funciones e interacciones entre sujetos de la institución educativa.

En sintonía con el dinamismo de la vida, las instituciones educativas responden a sus necesidades si activan todos los mecanismos de participación y desarrollan estrategias para la movilización de ideas y voluntades. Esta participación permite activar “conocimientos, actitudes y habilidades en dispositivos que las y los alumnos puedan movilizar y activar para resolver los distintos desafíos y problemas que se les presentan en su vida cotidiana, tanto a nivel personal como social” (Gutiérrez, 2007 p. 19). La participación no solo incluye los espacios democráticos, también abarcan las didácticas escolares. Los estudiantes no son depositarios del conocimiento asumiendo un rol pasivo en el aprendizaje. La participación en las didácticas desde la perspectiva biocéntrica implica que estudiantes y docentes aprenden mutuamente.

En cuanto a las familias, la participación demanda un rol que trasciende el recibimiento de información sobre los procesos de los acudidos. Está relacionada en la perspectiva de construir juntos con todos los integrantes de los agentes escolares. Participar significa “involucrar a las personas en el diseño de las actividades y en la evaluación de las mismas. Se deben propiciar espacios de participación activa donde las personas no se perciban como simples beneficiarios de una propuesta” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 94). Los padres de familia no son destinatarios de los programas de formación que diseñan las directivas o la orientación escolar para responder a las problemas de violencia. Su participación comprende la toma de decisiones en los escenarios democráticos y en la marcha de la institución en los gestiones académicas, administrativas, comunitarias y directivas.

Resolución pacífica de conflicto

La resolución pacífica de conflicto emergió como línea estratégica en el abordaje de los problemas de violencia en las escuelas. En ella subyace una manera constructiva de enfrentar los conflictos sociales y escolares. Para Serrano y Pérez (2011) “el conflicto ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias y se persiguen diferentes objetivos

incompatibles para diferentes personas o grupos.” (p. 19.). El conflicto está relacionado con los desacuerdos y las incompatibilidades de toda índole. Esta incompatibilidad de intereses y propósitos puede trascender a situaciones de violencia sino hay una solución adecuada y constructiva entre las partes.

En ese sentido, se comprende el conflicto como situaciones emanadas de la inconformidad de sujetos en la convivencia escolar y su valoración está supeditada a la manera como se aborda. Para Fisas, (2001) el conflicto es “es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado” (p.30.). El conflicto se diferencia de la violencia y tiene connotaciones ambivalentes. Por sí mismo no puede considerarse nocivo en la convivencia escolar; pues, su valor está condicionado a la manera como se aborda y puede entenderse como una oportunidad de crecimiento en las interacciones humanas.

Ahora bien, la sociedad y todas las interacciones humanas comportan en sí mismo esta incompatibilidad de intereses. Cada ser humano hace presencia con sus intereses propios y no responde a la naturaleza humana despojarse de ellos. Esta confluencia de intereses hace inevitable el conflicto en las relaciones sociales. Para Vinyamata (2001) “el conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir”. (p. 129). El conflicto es inherente a la vida misma. Esta manera positiva de concebir el conflicto se relaciona con el principio biocéntrico por la conexión del individuo con consigo mismo, con los otros y la naturaleza. El conflicto es una oportunidad para que los procesos educativos desarrollen elementos connaturales a la vida misma como la expresión, las relaciones afectuosas y la retroalimentación de los intereses de los individuos.

Desde esta perspectiva, el conflicto siempre estará presente en las relaciones sociales. Con la sola presencia de los seres humanos se prevé su existencia en los conglomerados sociales y será el conflicto una situación presente en la convivencia escolar. “En el contexto de educación para la ciudadanía no se propone eliminar los conflictos sino aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, sin violencia y buscando el beneficio de todos quienes estén involucrados” (Chaux et al, 2004, p. 36). Los conflictos se presentan como un desafío en las instituciones

educativas que requiere un tratamiento constructivo. Si no se abordan de manera positiva desencadenan en situaciones de violencia que si buscan la eliminación o la subordinación de una de las partes a través de la fuerza. La solución pacífica es la manera constructiva de abordar las inconformidades entre las partes y permite el posicionamiento de todos los seres sin recurrir a la dominación.

Igualmente, se reconoce la capacidad de los conflictos para cambiar las relaciones y los contextos sociales donde se presenta. Los conflictos tienen incidencia en las realidades sociales y personales de los involucrados. “Razón por la cual su manejo va más allá de la simple resolución, debe abordar gestión y llegar a la transformación, siendo este último un abordaje más amplio que involucra participación, percepción, reconocimiento y empoderamiento”. (Lederach, 1992, p. 20). El abordaje de la violencia entre estudiantes no solo busca soluciones de las diferencias de las incompatibilidades de los intereses; también implica transformar todas las realidades asociadas y subyacentes en la generación de violencia. Se trata de ir más allá de las dinámicas internas o externas de los estudiantes y buscar su transformación.

Identidad humana y dialógica del docente

Otra línea estratégica para el abordaje de la violencia es la construcción de una identidad humana y dialógica para manejar las situaciones. No sólo se trata de aprendizajes de técnicas o el cultivo de cualidades para salir exitoso en el manejo de estas situaciones. Desde la educación biocéntrica se trata de atributos que comprometen la identidad como ser humano. La vocación docente está estrechamente ligada a su humanidad. Para Toro (2005) el docente está llamado a “religar las fracturas impuestas culturalmente por la educación tradicional; desactivar la maquinaria de la modernidad y activar el laboratorio interior del ser humano” (p. 19). El ejercicio docente va más allá de la simple profesión e implica una experiencia vital que moldea su identidad a favor de la vida propia. En la interacción con los estudiantes, los docentes se intercambian experiencias de vida. No es sólo intercambio de conocimientos y aprendizajes, es la construcción de relaciones significativas para generar sentido e identidad humana.

De esta manera, en las interacciones escolares el docente devela su humanidad y genera reflexión sobre las vivencias compartidas con los estudiantes. En ese encuentro con el estudiante

“nuestra humanidad queda al descubierto y es entonces cuando podemos descubrir si nos hallamos ante nuestra verdadera vocación; si poseemos, además de esa llamada interna, las cualidades humanas adecuadas para poder ejercerla de una forma excelente” (Fuentes, 2001, p. 298). En la interacción con los estudiantes el docente descubre su humanidad, la satisfacción personal por lo que hace, el compromiso autónomo y libre para edificar una comunidad permeada por los valores humanos. La relación con el estudiante no solo devela su interioridad; también se muestra el sentido altruista de la vocación docente.

Este sentido altruista, le suscita inclinaciones desinteresadas por los demás a través de competencias emocionales como la empatía. Para Chaux et al (2004) la empatía “es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros” (p. 23). Ponerse en los zapatos del otro es una cualidad integradora de la identidad humana y dialógica del maestro para construir relaciones armoniosas y crear factores protectores de la sana convivencia escolar. El docente se compromete de forma desinteresada con el desarrollo de la vida de los estudiantes, partiendo de la comprensión de la realidad social y emocional e implicándose en las vivencias para hacerle crecer en todas sus dimensiones.

Asimismo, desarrolla marcos comunicacionales de confianza en las relaciones personales y respeto mutuo por las diferencias y opiniones de los demás. La asertividad como competencia comunicativa es una cualidad indispensable para estructurar este tipo de relaciones entre el docente y los estudiantes. Para Chaux et al la asertividad (2004) “es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (p. 24). Para expresar las posiciones propias sin herir a los demás, el uso del lenguaje marca un tono diferencial en la comunicación asertiva. Por ello, se evitan expresiones despectivas, despreciativas y desobligantes en las relaciones interpersonales y adopta un lenguaje acogedor y afectuosos.

Desde la perspectiva biocéntrica, la comunicación a través de un lenguaje asertivo, no se circunscribe exclusivamente a las relaciones entre personas. El hombre está inmerso en un sistema más amplio que le relaciona con otros seres vivos y con el entorno. Para Gago (2018) asertividad “está ligada a la conducta, por lo que el entrenamiento asertivo no solo permite desarrollar actividades inherentes y propias del ser humano, sino que le ayuda a mejorar sus

relaciones con su entorno y a desarrollar habilidades sociales” (p. 16). La asertividad permea todos los vínculos de las personas y direcciona las relaciones con los otros seres vivos y con el ambiente circundante. No se trata entonces de comprender solo las subjetividades; pues, implica tener en cuenta la expresividad de la naturaleza.

Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular emergió como una línea estratégica para el abordaje de la violencia entre estudiantes y es una de las transformaciones demandadas por este fenómeno social. Los currículos centrados en el desarrollo de competencias propias de cada disciplina académica o área del conocimiento no responden suficientemente a las carencias presentadas en la convivencia escolar y aspectos relacionados con el crecimiento personal. Las instituciones educativas se ven abocadas a impulsar “el diseño de una estructura curricular flexible que implica seleccionar, organizar y distribuir los contenidos, lo cual ha de hacerse tomando en cuenta su relevancia, pertinencia, utilidad social e individual, contextualización, aplicabilidad e impacto” (Escalona, 2008 p. 150). La problemática de la violencia les pide a las instituciones educativas implementar un currículo de acuerdo con esas necesidades sociales y atender los factores de riesgos estimulantes de estas situaciones disruptivas.

Frente a la propuesta curricular disciplinaria que capacita a los estudiantes para la competencia y el mercado laboral, los docentes configuran un diseño curricular alternativo que responda a las dificultades de los estudiantes en lo emocional y relacional como elemento prioritario e incidente en la convivencia escolar. Para Ticona y Alférez (2017) “el currículo flexible se define como una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios profesionales” (p. 66). Esta alternativa curricular se aparta de la perspectiva mecanicista y antepone la vida a los intereses de productividad de la sociedad; antepone el ser frente el saber hacer y antepone la afectividad frente lo cognitivo.

De esta manera, las instituciones educativas a través de una flexibilidad curricular se adaptan a las necesidades reales de los estudiantes y restablece el significado de la educación como vehículo de transformación de vidas. Para Díaz De Cossio (2006), la flexibilidad “implica su capacidad de adaptarse a nuevas circunstancias, a nuevas demandas, supone la capacidad de

ofrecer al mismo tiempo aprendizajes diversificados y lleva aparejada la posibilidad de que los maestros adapten sus enseñanzas a un grupo particular” (p. 216). Desde la educación biocéntrica, los currículos pertinentes para resolver los problemas de interacción social se basan en la vivencia para desarrollar aspectos fundamentales de la vida de las personas como la afectividad que permite crear vínculos amorosos entre los estudiantes y la corporeidad que facilita el encuentro y la comunicación entre sujetos y el medio.

No obstante, esta alternativa curricular centrada en la vida de los estudiantes no se diseña en instancias externas y visionado por personas ajenas a la institución educativa. “La flexibilidad del currículum se hace indispensable, así como la participación activa del estudiantado, ya que éste es considerado como responsable directo de su formación” (Martín, 1998 p. 12). Las adaptaciones curriculares nacen del sentir de los estudiantes y de la reflexión que ellos hacen de sus vivencias. Las vivencias de los estudiantes son la fuente de donde emana las orientaciones curriculares de los estudiantes y los nuevos aprendizajes. En la figura 7 se ilustran las líneas estratégicas de la formación pedagógica.

Figura 7

Líneas estratégicas de la formación pedagógica



Estrategias pedagógicas emergentes

Del trabajo de campo emergieron algunas estrategias pedagógicas para el abordaje de la violencia entre estudiantes. Para Bravo (2008) las estrategias pedagógicas “componen los

escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p.52). Desde la pedagogía biocéntrica estas estrategias pedagógicas están sustentadas en vivencias que promueven la sana convivencia, previenen factores de riesgos y atienden situaciones de violencia entre estudiantes. A estas estrategias se le da un sentido nuevo a partir del principio biocéntrico. No es hacer lo mismo, es recrear estos espacios para la formación desde la educación biocéntrica para el abordaje de la violencia entre estudiantes.

En primer lugar, la inducción a estudiantes nuevos y la reinducción a estudiantes antiguos fue una estrategia recurrente en el abordaje de este fenómeno escolar. “En el sistema educativo favorece al estudiante al propiciar la familiarización en la institución, con sus compañeros, su cultura, su historia, sus objetivos, y es también, una aproximación al reconocimiento de sus factores internos y externos” (Castro et al, 2018. p. 699). Si bien, esta estrategia de integración estudiantil a la dinámica institucional ha estado marcada por el conocimiento de la normatividad, el campus académico y el horizonte institucional, se conciben como un escenario para la interacción y el encuentro de personas. No se trata de realizar actividades informativas sobre los reglamentos institucionales y planes de estudio; sino de propiciar vivencias en los estudiantes para estimular vinculaciones afectivas y emocionales entre ellos, propiciar el conocimiento mutuo y establecer una conexión con la vida y el entorno.

Como segunda estrategia pedagógica está la dirección de grupo. Como se anotó anteriormente, la relación docente y estudiante está basada en el diálogo y la horizontalidad. En este camino aprenden ambos. Para Rojas (2022) “el educador como acompañante ha de ayudar a caminar a cada estudiante con sus propios pies, de tal forma que pueda asumir su responsabilidad como ser humano” (p. 14). Esta estrategia no avala las estructuras jerárquicas entre docente y estudiantes. Por tanto, desde el principio biocéntrico la retroalimentación y la mutua implicación afectuosa cobran importancia para participación en la convivencia escolar. El docente no es la fuente del conocimiento y el principio de la autoridad; en la relación dialógica juntos construyen espacios de participación, de comunicación y habilidades sociales.

La tercera estrategia pedagógica son los pactos de aula. Son producto de una construcción participativa y democrática entre todos los estudiantes guiados por el docente. Para Sandoval y Sánchez (2011) “el pacto de aula termina siendo un pretexto pedagógico para la formación y autoformación en prácticas ciudadanas, no un fin en sí mismo” (p. 13). No es un reglamento impuesto por el docente, ni normas que limitan la expresión de la vida. Nace de la participación estudiantil y para estimular la expresión de la vida en la puesta comunitaria. Desde la educación biocéntrica las normas no pueden encapsular la vida y su desarrollo natural; por el contrario, afianzan en el hombre la libertad y la autonomía en una comunidad específica. Son facilitadoras del encuentro de autonomías y libertades. Los pactos de aula se constituyen en el marco referencial normativo donde se expresa y desarrolla la vida.

La cuarta estrategia es la escuela de padres de familia. La participación de la familias en la escuela no puede concebirse como destinatarios de las acciones desarrolladas por la institución educativa. “Su finalidad es la puesta en común entre pares de experiencias, conocimientos, ideas y saberes que tengan relación con la educación de los niñas, niños y adolescentes, y la voluntad de aprender a participar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 184). El modo de ponerse en marcha dista mucho de los cursos impartidos sobre determinado oficio como modistería o uso de tecnologías. No es una estrategia unidireccional de la escuela hacia los padres de familia. Nace de los padres de familia hacia la comunidad educativa. La participación de los padres de familia es la base fundamental y la experiencia es la fuente del conocimiento.

De este modo, las vivencias de las familias son nucleares en los espacio de formación a través de la escuela de padres. Las estrategias para orientar a los acudidos nacen de su propia experiencia para fortalecer las mismas familias. “Las familias se convierten en un espacio donde las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, participen democráticamente y valoren las diferencias” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 181). Desde la educación biocéntrica la escuela de padres adquiere una dimensión vivencial con el propósito de establecer vínculos afectivos entre todos los miembros. No se trata de aprender técnicas y métodos de crianza; busca la relación afectiva y el encuentro entre todos los miembros de la familia.

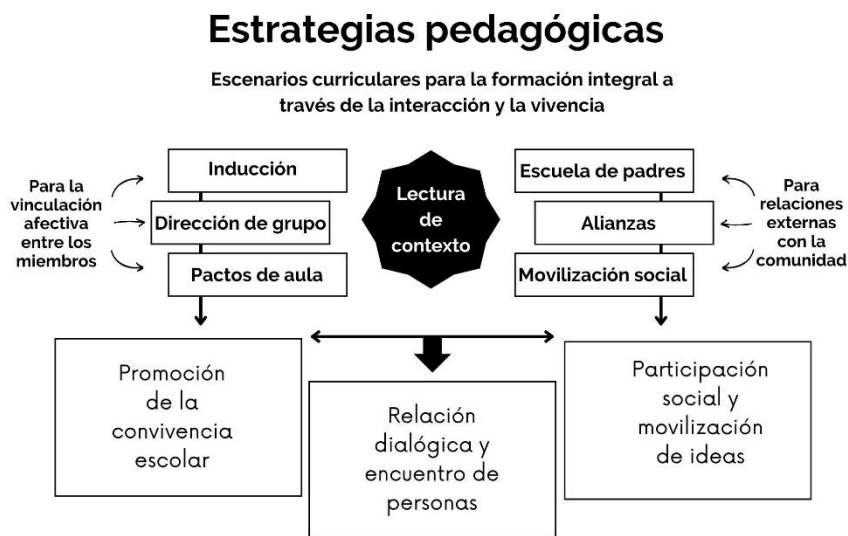
La quinta estrategia pedagógica es la gestión de alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones externas. En el trabajo de campo emergió como tema central la impotencia de la institución para responder a los hechos disruptivos entre pares estudiantiles. Con la gestión de alianzas con otros sectores y otras instituciones educativas se responde con mayor ahínco a esta problemática escolar. En las alianzas “se buscan socios que posean habilidades, recursos, capacidades distintivas o comunales, tanto en sus necesidades como en sus intereses, que les permita complementarse y coordinarse para lograr los objetivos que se proponen” (Camargo Mireles, 2011. p. 7). Algunos factores asociados a esta problemática escapan a la acción de las instituciones educativas. Porque no se tienen las competencias legales y administrativas, no se poseen los recursos y no se tiene la formación para responder de manera oportuna y eficaz. En este sentido, con las alianzas estratégicas se afronta con mayor pertinencia la problemática con el apoyo de agentes externos idóneos según las necesidades del contexto.

La sexta estrategia pedagógica es la movilización de sectores sociales. La escuela pertenece a un entorno social; y por tanto, entra en comunicación con los otros sectores del entorno social de la escuela. “Los ejercicios de movilización social fortalecen la convivencia mediante la puesta en acción de manera pedagógica y didáctica de la democracia, la participación y la inclusión” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 76). En el cambio de las relaciones en la comunidad educativa participan organizaciones sociales que movilizan ideas a favor de la aceptación de las diferencias: indígenas, negritudes, género, etc. Desde la educación biocéntrica se trae a colación las organizaciones sociales a favor del cuidado de la naturaleza. La escuela es un territorio que cuida y protege la vida.

La última estrategia pedagógica emergente es la lectura de contexto. La promoción de la convivencia escolar y la prevención de riesgos parte de una lectura de contexto. Para Senado (1999) “los factores de riesgo están localizados en individuos, familias, comunidades y ambiente, pero cuando se interrelacionan aumentan sus efectos aislados [...] Un Factor de Riesgo puede ser específico para uno o varios daños” (p. 449). Se interpreta integralmente la realidad institucional para identificar las potencialidades internas y externas y responder a la violencia escolar. Igualmente, se analizan los factores de riesgos internos y externos que inciden en la ocurrencia de situaciones de violencia. Desde la perspectiva biocéntrica, se da importancia a las incidencias

emocionales que activan el comportamiento violento y aquellas que permiten construir relaciones armoniosas en la sociedad. La lectura de contexto apunta a la vida y a sus movimientos naturales como los afectos; y desde allí construir alternativas para su mejoramiento. A continuación, en la figura 8 se ilustran las estrategias pedagógicas para la formación pedagógica.

Figura 8
Estrategias Pedagógicas



Reflexiones didácticas emergentes

Los hallazgos de esta investigación invitan a pensar en cuestiones prácticas para poner en marcha las categorías emergentes sobre la formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica. Para Hilgard (1968) la didáctica es “el proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación” (p. 369). Estas reflexiones didácticas tratan de vincular las categorías emergentes con situaciones vivenciales de los estudiantes. Es decir, se trata de proponer eventos de aprendizajes acordes con el principio biocéntrico para mejorar la convivencia escolar. Pasar de una construcción teórica sobre la manera cómo se debe abordar la violencia al diseño de situaciones prácticas para que el aprendizaje pueda originarse desde la experiencia y la vivencia.

Asimismo, se busca proponer los eventos de aprendizaje pertinentes a la realidad de las instituciones educativas investigadas y estructurados desde la perspectiva biocéntrica. Para Fernández (1981) “el objeto formal de la didáctica es la actividad docente-discente con los métodos adecuados” (p. 68). Los eventos propuestos parten del contexto de los estudiantes para desarrollar aprendizaje centrados en la vida y mediados por una relación humana y dialógica entre docentes y estudiantes.

Desde la educación biocéntrica se incorporan estrategias didácticas para propiciar vivencias estimulantes del desarrollo humano y de sus funciones vitales. Para Toro (2009) las “experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en el momento presente, que compromete la cenestesia, las funciones viscerales y emocionales” (p. 33). Para el desarrollo kinestésico se proponen estrategias didácticas utilizando el sonido y el movimiento. De acuerdo con el contexto de las instituciones educativas investigadas se proponen eventos pedagógicos con gran significado para los participantes utilizando bailes y danzas folclóricas basadas en la música autóctona como la papayera, el porro, la gaita, la cumbia, el fandango, el bullarengue, entre otros.

Igualmente, se piensa en actividades para la ejercitación corporal con mucha tradición y enraizados en la cultura como los juegos deportivos Inter cursos en sus diferentes disciplinas y juegos tradicionales como carreras en sacos, canicas, el trompo, saltar cuerdas, el escondido, el gato y el ratón, halar la sogá, la gallina ciega, entre otros. Estos juegos facilitan el encuentro y la comunicación entre sujetos y les conectan con la cultura y los ancestros. La relación dialógica en el aprendizaje inicia con la incorporación de estrategias didácticas estimulantes de la corporeidad, la intuición y la afectividad.

En la vivencia se tiene un aprendizaje directo y el conocimiento se construye estimulando facultades humanas para el desarrollo personal y social. “La vivencia pedagógica abre camino para la creatividad, para la intuición y la imaginación, además del propio pensar con y sin palabras” (Cavalcante y Wagner, 2017, p. 189). Se pueden incorporar vivencias estimulando la participación de los estudiantes en los órganos escolares y en los proyectos sociales como grupos juveniles, equipos de alfabetización de adultos, juntas de acciones comunales, equipos de pedagogía ciudadana, entre otros. La participación en organizaciones sociales pone en acción la

educación liberadora para la transformación de los contextos y suscita una relación dialéctica con ellos. El sujeto busca transformar el mundo y éste perfecciona al sujeto en todas sus dimensiones despertando la creatividad y la imaginación.

Asimismo, en educación biocéntrica subyace una ética biocéntrica que reconoce el valor de todo ser viviente y sus funciones en sí mismo. Esta comprensión altruista con el medio ambiente se pone en acción en las jornadas ecológicas para conservación del medio ambiente y en eventos para reconocer el valor de los elementos naturales para la preservación de la vida como el día del árbol, el día del agua, el día de la tierra y el día de la salud. El cuidado y el uso responsable de los elementos naturales a través de estos eventos descentra al estudiante de la ética antropológica que le otorga poder y supremacía al hombre sobre la naturaleza y no le permite descubrir el valor intrínseco de cada uno de ellos. Las estrategias didácticas emanada de la ética biocéntrica parten de acciones que conectan al estudiante con los demás seres vivos.

Por último, la vivencia se acompaña de la reflexión y el diálogo. Se trata de encontrarle significado y sentido a las vivencias y a las acciones para la transformación del contexto. No se valora la acción en sí misma; ella encuentra sentido en la interacción dialógica con el contexto, con los sujetos, con la cultura y con la ciencia. El movimiento descubre el sentido en el encuentro dialógico con los otros sujetos, la música hace lo propio en la evocación de recuerdos significativos y las jornadas ecológicas en la conexión con la naturaleza y la vida. En ese sentido, la vivencia como fuente de aprendizaje se nutre de acciones, diálogo y reflexión. Y en sintonía con la educación biocéntrica, la formación pedagógica diseña estrategias didácticas para ello partiendo de la afectividad, el movimiento y el sonido. Ver figura 9.

Figura 9
Estrategias vivenciales



MOMENTO VI

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación logró describir el fenómeno de la violencia entre estudiantes en la ciudad de Sincelejo a partir de las manifestaciones dadas en la conciencia de los participantes. Los datos dados en la conciencia de los sujetos estudiados en la comunidad educativa proporcionaron la base para comprender este fenómeno escolar. Se aplicaron dos movimientos trascendentales en el método fenomenológico. Con el primero, llamado epojé se suspendió cualquier juicio sobre el objeto manifestado en la conciencia; se tomaron las unidades temáticas naturales tal cual como la expresaron los participantes; y con el segundo, llamado la reducción se produjo una reflexión sobre el objeto estudiado y los modos como se presentaron en la conciencia. Se fue dando una reducción progresiva de la información siguiendo diversos pasos para captar la esencia del fenómeno estudiado: la violencia entre estudiantes, los procesos establecidos para su abordaje y la formación pedagógica de los docentes. Las reducciones fenomenológicas se completaron con la construcción de la estructura teórica que da cuenta de los datos emergentes y de la manera como los participantes comprenden este fenómeno escolar.

Los hallazgos de esta investigación analizados a través de las reducciones fenomenológicas permitieron comprender desde la experiencia de los participantes cómo la violencia se ha normalizado y tiene aceptación social; e incluso, en algunos casos se justifica ante ciertos acontecimientos, en el lenguaje y en algunos juegos desarrollados por los estudiantes. Igualmente, las comunidades educativas consideran la violencia como una problemática supra institucional que sobrepasa las paredes de las escuelas y se enmarca en un contexto global con enraizamiento cultural y social. Por esta razón, los agentes educativos internos se perciben a sí mismos carentes de capacidad para solucionar estos problemas disruptivos. Sentirse impotentes justifica la inacción institucional frente factores no controlados, ni transformables por la acción educativa como los sociales, familiares y culturales.

Esta atribución de la violencia a factores sociales y familiares ha conducido a una percepción victimaria del estudiante. Las responsabilidades se emplazan hacia terceros que puede ser los contextos vulnerables como la familia, quitándole fuerza a las decisiones propias. Así pues, estos contextos familiares y sociales instrumentalizan a los estudiantes para reproducir sus acciones violentas en el contexto educativo. En paralelo a esta concepción victimaria de los estudiantes se construye una percepción negativa sobre ellos. Para explicar su participación en actos violentos se alude a singularidades propias que denotan aspectos desfavorables en su personalidad o la ausencia de una cualidad en las interrelaciones sociales. Se describe un perfil de estudiante adverso para la realización personal y la convivencia pacífica en los entornos escolares.

Asimismo, se focalizaron grupos poblaciones específicos relacionados con el fracaso escolar: estudiantes con bajo rendimiento académico, repitentes y extraedad. Son características comunes en la población estudiantil propensa a participar en alteraciones de la convivencia escolar. Se descubrieron patrones comunes en la dinamicidad de la violencia. Los actores describieron una presencia significativa de la violencia unidireccional; una de las partes ejerce violencia sobre la otra sin encontrar respuesta y resistencia. Este fenómeno social no es estático, ni inalterable. Los hechos puntuales de menor impacto tienen un desenvolvimiento ascendente que puede desencadenar situaciones de insospechadas proporciones. En las tipologías de la violencia entre estudiantes relacionadas se encontró la tríada: física, verbal y psicológica. Cada una de estas formas de violencia está muy relacionadas con las otras. Así pues, la irrupción de las redes sociales ocupa la atención para que los estudiantes expresen a través de estos medios sus deseos de dominio sobre los demás. Entra en esta clasificación concepto como el ciber acoso.

Los agentes de la violencia son múltiples y variados. Es un fenómeno social multifacético y puede tener multiplicidad de factores. Se identificó como fuente de la violencia la intolerancia a las diferencias por cuestiones religiosas, orientación sexual y atributos físicos. Igualmente, situaciones no consolidadas en la familia se trasladan en comportamientos violentos de los hijos en las escuelas. Un estilo de crianza difuso en las relaciones entre padres e hijos se manifiesta en situaciones disruptivas. Se trata de estudiantes que no tienen autoridad, ni supervisión en casa. Esa falta de acompañamiento de los padres tiene un impacto negativo en los niños y se manifiesta

en las dificultades para relacionarse con los otros niños. La vulnerabilidad de las familias está relacionada con la falta de formación y participación, carencias de recursos económicos, la desintegración y los débiles lazos afectivos entre los miembros.

Asimismo, el contexto social vulnerable y elementos de la cultura inciden en la manera cómo los estudiantes se relacionan con sus pares académicos. Esos elementos contextuales están relacionados con la frustración dada por la insatisfacción de necesidades básicas, el aprendizaje de valores, la presencia de pandillas juveniles, la construcción de normas para resolver conflictos y la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales. La exposición de los niños y jóvenes a estas situaciones del contexto está incidiendo en el comportamiento violento en los entornos escolares. Estas situaciones del contexto no están favoreciendo el cultivo de habilidades interpersonales necesarias para la convivencia armoniosa.

No obstante, en los agentes de violencia se muestran prácticas institucionales que contribuyen en la generación o en el escalonamiento de este fenómeno escolar. Estas prácticas están relacionadas con otras formas de violencia en la institución educativa y el no tratamiento adecuado de las situaciones presentadas escalan a problemas más complejas por la no intervención oportuna y justa de las instancias institucionales. Un rol docente inapropiado sirve de estímulo para que se normalice o se estimule la violencia entre los estudiantes. Las manifestaciones agresivas de los docentes entre sí y de los docentes hacia los estudiantes y la omisión en el abordaje de las situaciones disruptivas sencillas estimula el escalonamiento a situaciones más complejas de violencia escolar. Así pues, entre las motivaciones de los docentes para no atender oportunamente las situaciones de violencia se encuentra en el centralismo del docente en el área de enseñanza, el desconocimiento de la parte normativa y las complicaciones extraordinarias e inherentes que implican la activación de rutas y protocolos.

No todo se debe a factores externos; las personas también tienen sus responsabilidades. Adoptan maneras propias de relacionarse con los demás y modos específicos para manejar sus emociones que pueden tener incidencias en el comportamiento agresivo. El manejo de la afectividad requiere ciertas habilidades y no desarrollarlas tiene consecuencias en los individuos tanto en lo personal como en lo social. Estudiantes sin habilidades para gestionar las emociones, especialmente la ira, están causando problemas de convivencia escolar. Este rasgo personal de

los estudiantes no se canaliza de forma eficiente y se exterioriza en situaciones no deseables en la comunidad educativa.

En las repercusiones de la violencia entre estudiantes se presentaron afectaciones en la vida escolar, social y personal. Las situaciones de violencia no propician un ambiente de relaciones sanas y desafían el funcionamiento de la institución educativa para conseguir los propósitos establecidos en el proyecto educativo. Las afectaciones más profundas estarían relacionadas con la cultura académica y los aprendizajes de los estudiantes. Se perturba el ambiente para el aprendizaje dificultando la permanencia en el sistema escolar. La poca motivación para asistir a clases y desarrollar actividades académicas son algunas de las afectaciones más comunes en las instituciones educativas con problemas de agresiones entre pares estudiantiles.

Las estrategias de promoción de la convivencia escolar están relacionadas con las acciones para movilizar personas y pensamientos a favor de las relaciones escolares. Entre las estrategias de promoción de la convivencia pacífica se comprenden aquellas relacionadas con el ejercicio de los derechos y deberes de los órganos escolares y el desarrollo de competencias para el ejercicio de la ciudadanía. Igualmente, se comprende la manera cómo los distintos órganos escolares e instancias internas participan en los procesos institucionales de formación y cómo los entes o sectores externos y estatales se vinculan en el abordaje de la violencia escolar.

No obstante, estas estrategias buscan reconocer factores influyentes en la conducta violenta de los estudiantes para intervenirlas o disminuir su impacto en las interacciones comunitarias de la vida escolar. En las estrategias de prevención de situaciones se connotan aquellas dirigidas al reconocimiento de acciones y contextos protectores que mitigan las consecuencias de las agresiones. La experiencia en la resolución de conflictos permite diseñar espacios y contextos mitigantes y reparadores a las comunidades educativas. Si bien existen situaciones que son estimulante de la violencia, también se detectan acciones y contextos que aminoran su posibilidad de ocurrencia o sus daños. La participación en las decisiones y en los procesos institucionales contribuye a la sana convivencia. Si los docentes, estudiantes y padres de familia se involucran como sujetos constructores en los proyectos pedagógicos se alcanzarían mejores resultados en la convivencia escolar.

En ese orden de ideas, las estrategias de atención y seguimiento de situaciones se activan como respuesta a las situaciones presentadas para su manejo pedagógico. En las comunidades educativas se aprecia la aplicación de protocolos para atender las situaciones presentadas y prescritos en los manuales de convivencia para orientar las decisiones de los distintos órganos escolares como la coordinación de formación y el comité de convivencia escolar. Para aplicación de estos protocolos se parte del reconocimiento de las situaciones y de las personas involucradas en los conflictos; luego, se identifica el tipo de situación de acuerdo con la clasificación estipulada en los manuales de convivencia. La activación de protocolo se realiza de acuerdo con el tipo de situación presentada. Para cada situación se establece un protocolo distinto y cada protocolo integra decisiones e instancias de atención

En cuanto a la formación docente se identificaron unidades temáticas naturales que permiten caracterizar la identidad y las competencias para responder a los problemas de convivencia. La vocación docente constituye un atributo interior en la construcción de la identidad. Con la empatía y la asertividad, el docente establece relaciones más cercanas y afectuosas con sus estudiantes y le permite comprender las realidades personales y contextuales de sus alumnos. Igualmente, la gestión de aula enriquece la cualificación de los maestros en la medida en que desarrollan competencias para el manejo de la convivencia y la disciplina, fomenta la participación de los estudiantes y realiza una buena planeación de las clases.

Además de las competencias descritas, la formación pedagógica del docente comprende marcos conceptuales como el enfoque de derecho, el enfoque humanista y el enfoque de educación integral. Desde la educación biocéntrica el enfoque de derechos no se reduce solo a la protección de los seres humanos. También se extiende a otros seres que cohabitan con las personas. El ser humano y naturaleza tienen derechos inherentes, y por tanto, la formación pedagógica de los docentes se piensa en estos términos. Con el enfoque humanista se enfatiza el desarrollo humano. En los procesos educativos se fija la atención sobre la persona misma, su desarrollo y potencialidades. Bajo el enfoque de la educación integral los problemas de la convivencia escolar se tratan de forma holística. Es una problemática que reclama un tratamiento integral y el reconocimiento de todas las dimensiones de los estudiantes.

Asimismo, se produjo una reflexión en cuanto al currículo actual y su pertinencia para responder a los problemas de convivencia escolar. La primacía en el desarrollo de competencias académicas se ha visto como una dificultad para abordar los problemas de convivencia. Se establece una jerarquía de las áreas del conocimiento donde aquellas relacionadas con las disciplinas evaluadas por el estado se ponen en la cima de la cúspide. Pues, enfatiza el desarrollo de competencias disciplinares y subvaloran las competencias para el manejo de lo afectivo. Se le da supremacía al saber sobre el ser. En cambio, la educación biocéntrica posiciona la dimensión afectiva en el centro de las acciones formativas; su desarrollo repercute positivamente en otras dimensiones como la cognitiva, la comunicación, la corporeidad y la sociabilidad.

En ese sentido, la educación biocéntrica rescata la afectividad en los procesos educativos y los aspectos racionales ceden su puesto. Las habilidades requeridas en las áreas del conocimiento no son prioritarias, más bien se orientan hacia la felicidad de los estudiantes. Esta perspectiva biocéntrica reorganiza las áreas del conocimiento en el currículo y la importancia pasa por el cuidado de las relaciones sociales y en la estabilidad emocional. En la metodología de enseñanza y aprendizaje se resignifica el contacto personal, a las estrategias lúdicas y el desarrollo de vivencias. Se trata de ir va más allá de dictar clases y acarrea dinamizar la vida de los educandos. La comunicación y el contacto entre el docente y el estudiante son imprescindibles en la experiencia educativa.

A modo de cierre, la formación pedagógica sustentada en educación biocéntrica modifica las concepciones y las prácticas educativas para responder a los problemas de violencia entre estudiantes. Además, propicia un reconocimiento de sí mismo y de los otros en las interacciones escolares que posibilita en el encuentro y la relación dialógica para la transformación sociales. Centrarse en el ser y en el desarrollo de competencias emocionales induce al encuentro consigo y su semejantes; y se fortalecen habilidades que son necesaria para la resolución pacífica de conflictos y la promoción de una convivencia sana.

Socialización de los hallazgos y de la teoría de formación pedagógica

Los hallazgos encontrados sobre la violencia entre estudiantes y la teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para el abordaje de esta problemática se

presentó a los actores de manera sistemática a través de una socialización grupal. En esta actividad pedagógica participaron los informantes clave de las instituciones educativas que ofrecen el servicio en la comuna tres de Sincelejo. La retroalimentación con estos actores permitió comprender las percepciones sobre este fenómeno social, la experiencia en el manejo de la violencia entre estudiantes y la pertinencia de la construcción teórica emergente como camino alternativo para afrontar problemas de convivencia escolar.

Esta socialización no sólo buscaba informar sobre los hallazgos sino propiciar la participación y la generación de opiniones para comprenderlos y enriquecerlos con las subjetividades de los presentes en la sesión. El Diseño de las actividades realizadas para propiciar la interacción de los actores tuvo en cuenta la heterogeneidad y el nivel académico de los docentes, directivos docentes, docente orientador, padres de familia y estudiantes. La planificación de la sesión consideró cuatro fases: Planificación, inicio, desarrollo y cierre. Igualmente, se tuvo presente aspectos logísticos, pedagógicos, roles de los participantes, recursos didácticos y tecnológicos.

En la fase de preparación se realizaron las invitaciones a través de wasap indicando propósito, fecha, lugar y hora; se organizaron los recursos didácticos como diapositivas, portátiles, proyectores, formatos para tomar la asistencia e instrumentos de evaluación de la sesión. En la fase de inicio de la socialización se realizó una actividad de presentación y conocimiento de los participantes y se dio a conocer el propósito, la dinámica, el esquema general de la sesión, las instrucciones de participación y la asignación de roles.

En la fase de desarrollo el investigador compartió a los participantes a través de diapositivas los principales hallazgos de la investigación realizada sobre la violencia entre estudiantes, los procesos establecidos para abordar las situaciones que alteran la convivencia escolar y la formación pedagógica de los docentes sustentada en educación biocéntrica. Luego, se generó un espacio de participación de los informantes clave para recoger las percepciones, las opiniones y la experiencia de cada uno de ellos. Se contrastaron los hallazgos con las subjetividades de los actores. En la fase de cierre, el investigador realizó una reflexión sobre la actividad realizada e invitó a cada participantes a evaluar y a proponer una conclusión sobre la actividad y establecer compromisos para comprender mejor esta problemática en las

instituciones educativas. Finalmente, se expresaron los agradecimientos a todos los participantes.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Sincelejo (2024). Plan de Desarrollo Municipal de Sincelejo 2024-2027. Alcaldía de Sincelejo. <https://acortar.link/4qDybj>
- Alcaldía de Sincelejo. (2021). Plan De Desarrollo Minicipal de Sincelejo 2020-2023. *Alcaldía de Sincelejo*. <https://acortar.link/Oip45P>
- Alejo, M., y Osorio , B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Revista Gaceta de pedagogía. N° 35. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, pp. 74-85.
- Alfaro Valverde, A., y Badilla Vargas, M. (2007). La educación ciudadana en Costa Rica: una perspectiva pedagógica y didáctica intercultural. *Revista Pensamiento Actual N 7*, pp. 31-45.
- Althusser, L. (1970). *Aparatos ideológicos del estado*. . Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Álvarez, A. (1996). *Y la escuela se hizo necesaria. En búsqueda del Sentido actual de la Escuela*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Arciniegas, M. (2022). Emociones que potencian las competencias ciudadanas: una experiencia para pensar la educación básica primaria. *Universidad Tecnológica de Pereira*, 1-244. <https://acortar.link/jL0tQ8>
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Arguedas-Arguedas, O. (2010). Elementos básicos de bioética en investigación. *Acta Médica Costarricense. vol.52 n.2*, pp 76-78. <https://acortar.link/yNfB4g>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República Colombia. *Función Pública*.
- Asociación de Cologios Jesuitas de Colombia. (2005). *La fromación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Acodesi.

- Aznar-Crespo, P., y Aledo, A. (2020). Ética ecológica: antropocentrismo y biocentrismo. Reflexiones sobre ser humano naturaleza. *Universidad de alicante*.
<https://goo.su/hzuzpcU>
- Barbera, N., e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y Hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Revista Multiciencia. Volumen 12. N° 2.*, pp. 199-205.
<https://acortar.link/8mEoAx>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bertalanffy, L. (2018). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Binaburo, J., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto, guía para la mediación escolar*. . Barcelona: Planeta De Agostini Profesional y Formación.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Editorial CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey-Alamillo, R., y Ortega-Ruiz, R. (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, pp. 293-310.
<https://acortar.link/NHEsua>
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Brailovsk, D. (2017). La pedagogía y su vocabulario. *Voces de la Educación 2 (1)*., pp. 52-62.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Montería: Universidad del Sinú.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros. Ensayos lilmod*. Buenos Aires.
- Calvo, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Camara de Comercio de Sincelejo. (2020). *Estudio de caracterización del Municipio de Sincelejo*. Sincelejo. <https://acortar.link/u2GFXv>
- Camargo Mireles, F. (2011). Factores de éxito de la alianza estratégicas: el caso de las empresas integradoras mexicanas. *Estudios gerenciales Vol 27 N° 120*, pp 1-22.

- Campbell, L., Campbell, B., y Dickenson, D. (Buenos Aires). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Argentina: Editorial Troques S.A.
- Campo, R., y Restrepo, M. (1999). *Formación Integral: Modalidad de educación posibilitadora*. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo, R., y Restrepo, M. (2000). *Formación integral. Modalidades de educación posibilitadoras de lo humano. En formas de educación. Facultad de Educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cangas Díaz, A., Gázquez, J., Pérez, c., Moldes, P., y Rubio, C. (2007). *Influencia de las características familiares en la percepción de los conflictos de convivencia escolar. Boletín de Salud escolar*.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Linguística y literatura N° 11*, pp. 36-37.
- Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica. Vol. 34 N° 3*, pp. 164-167.
- Castro, F., Durán, E., y Urbieto, E. (2018). Inducción e integración a la vida universitaria. *Octava Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación Superior*, pp 699-705. <https://acortar.link/o8h7J4>
- Cavalcante, R. (2012). La educación biocéntrica. *América Latina en Movimiento XXXVII*.
- Cavalcante, R., y Wagner de Lima, C. (2017). *Educación biocéntrica. Ciencia, Arte, Mística, Amor y Transformación. Centro de Desenvolvimento Humano CDH y Universidade Biocêntrica*.
- Cavalcante, R., Wagner, C., Diógenes, F., Arraes, C., y Regina, C. (2004). *Educación biocéntrica. Un movimiento de construcción dialógica*. Fortaleza, Ceará, Brasil:: : Edições CDH.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales, 15*, pp. 47-58.
- Cháux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cháux, E., y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación (55)*.
- Cháux, E., Lleras., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas, de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las aulas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Chávez, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios Interesticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*), pp.262-268.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de tringulación de conociiento en investigación cualitativa. *Revista Theoría*. Vol 14. Universidad del Bío Bío, Chile. , pp.61-71
- Cobo, P., y Tello, R. (2013). *Bullying: El asecho cotidiano en las escuelas*. Ciudad de México: Limusa.
- Comisión Internacional de derechos Humanos. (2013). *Comunicado # 060.: La CIDH expresa preocupación por la violencia y discriminación contra personas LGTBI, en particular jóvenes, en las Américas*. OEA. más Derechos para la gente.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de la Educación o Ley 115*. Bogotá. D.C.: Diario oficial.
- Congreso de Colombia. (2006). El código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006. <https://acortar.link/pB1y23>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 o ley de Convivencia Escolar*. Bogotá: Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 o Cátedra de paz. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://acortar.link/MKbJh2>
- Covarrubias Villa, F. (1998). *Manual de técnicas y procedimientos desde la epistemología dialéctica crítica*. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3) , pp. 235-248.
- Davini, M. (2008). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2). *Corrientes didácticas*. Buenos Aires: Paidós., pp.41-73.
- Defensoría del Pueblo (2025). Defensoría del Pueblo impulsa estrategias contra la violencia escolar en Sucre . <https://acortar.link/ct5fmY>
- De Lella, C. (2003). Formación docente. Modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista Decisio. Otoño Argentina: IDEAS*.

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), pp. 9-24.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.
- Díaz, L. (2024). Educación para la paz: Lineamientos pedagógicos para la resolución de conflictos en las Instituciones Educativas de Cartagena de indias. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPel. Caracas. pp. 159.
- Díaz De Cossio, R. (2006). *Calidad y flexibilidad en la educación*. En F. Solana (Comp.). *Educación visiones y revisiones*. Siglo XXI editores.
- Duarte, J. (2023). Fundamentos teóricos de la violencia escolar en Educación básica primaria, Una mirada necesaria hacia la mediación pedagógica del docente. *Tesis Doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Upel, pp. 1-150. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/708>
- Echeverría, R. (2009). , *Escritos sobre Aprendizaje*: . Santiago de Chile: Recopilación, J.C.Sáez Editor.
- Erikson, E. (1974). *dentidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Hermes.
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular . *Investigación Bibliotecológica*, núm. 44, pp. 143-160.
- Espejo, R. (2023). Predictores longitudinales de violencia y síntomas somáticos en la Adolescencia. *Biblioteca Universidad de Córdoba*, 1-221. <https://helvia.uco.es/handle/10396/25047>
- Espínola, V. (2005). *educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado. Una visión Compartida*.
- Espinosa, F., Garzón, P., y Noguera, M. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 30,, pp. 48-53.
- Esquivel. (2018). La inteligencia emocional para favorecer el clima y participación en el aula. *Revista acta educativa*, 6, págs. pp 1-21.
- Farías, R. (2011). *Ritos de amor en la Escuela*. Santiago de Chile.
- Fernández, A. (1981). didáctica, ciencia normativa. *Anuarios de las ciencias de la educación*. N° 1, pp. 62-82.

- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAMENEPI-Paidós.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestion de conflictos*. París: Icaria Editorial S.A.
- Flores, L. (2011). *Análisis de una problemática educativa: conducta agresiva en niños de preescolar*. Ciudad de México: Editorial Gredos.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, p. (1970). *El cambio*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes , T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis* N° 7, pp. 285-303.
<https://acortar.link/vf2Z9A>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones* Vol 7 N° 1, pp. 201-209.
- Gago Muñiz. (2018). *Comunicación, asertividad y escucha activa en la empresa*. Madrid, España: Editorial CEP, S:L.
- Galtung, J. (1998). *Tras la Violencia, 3R*. Bilbao, España: Gernika, Gogoratz.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de paz y conflicto* N! 7, pp 9-18.
- Garcés-Delgado, Y., Santa-Vega, I., y Feliciano - García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 149-165. <https://acortar.link/lzFb9L>
- García, S., y Ramos, L. (2000). *Medios de Comunicación y Violencia*. . México: Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura económica.

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, N.T: Aldine.
- Gomes, R. (2003). *Análisis de Datos en investigación. en investigación social*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.
- Gómez, M. (2018). Pensar la teoría pedagógica: Configuración, mediación y usos. *Archivos de ciencias de la educación* 12 (13), e039. <https://acortar.link/atKcmv>
- González, M., Guerra, I., y Támara Axel. (2015). Perfil del Acoso Escolar en la institución Educativa la Unión. *Universidad De Sucre*. <https://acortar.link/GzQV66>
- González, A. (2007). Violencia familiar y aprendizaje: profundización de la victimización y el despojo. *Perspectiva*, 25(1), pp. 149-169.
- Gudynas, E. (2009). La dimensión ecológica del buen vivir: entre el fantasma de la modernidad y el desafío biocéntrico. *OBETS: Revista de ciencias sociales*, pp. 49-54.
- Guevara, G. (1998). *Democracia y Educación*. México D.F.: Instituto federal Electoral.
- Gutiérrez, F., y Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. San José, Costa Rica: De la salle Ediciones.
- Gutiérrez Pérez, F., y Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica. apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía,.
- Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. CREC.
- Gutiérrez, J. (2007). *Educación: Formación cívica y ética*. México: Cal y Arena.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. FCE, México.
- Herrera, O., y Fausto, M. (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en educación básica. *Revista Innova Educación. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi. Perú*. 3(2), págs. pp. 438-453. <https://acortar.link/LPn1OI>
- Hilgard, E. (1968). *Las teorías del aprendizaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hinojosa, M., y Vásquez, R. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Revista Justicia, Barranquilla : Editorial Mejoras-Universidad Simón Bolívar*, Vol. 24, No. 34, pp. 405-455.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

- Hoyos, A. (17 de Agosto de 2023). Comité de Convivencia Escolar. (S. d. Sincelejo, Entrevistador)
<https://acortar.link/BQ3vzC>
- Husserl, E. (1913). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México. 1986: FCE.
- Husserl, E. (1990). *Artículo de la Enciclopedia Británica (cuarta y última versión)*. México: UNAM. (Publicada originalmente en alemán en 1925).
- Imbert, G. (1992). *Los Escenarios de la Violencia*. Barcelona: Icaria.
- Imbernón Muñoz, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, pp. 387-396.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de Derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados*. Bogotá. <https://acortar.link/ZVOSYj>
- Jaramillo, R., y Cepeda, A. (2004). Acuerdos mínimos para desarrollar habilidades para la paz. . *En: Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Colombia. No.9* .
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del Comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Krauscopf, D. (2009). *Estado del Arte de las Experiencias y Proyectos de Prevención de la Violencia en Ámbitos Escolares*. Organización Panamericana de la Salud.
- Laboratorio de Economía de Educación (LEE). (2022). Colombia, uno de los países con mayor exposición al Bullying o acoso escolar. *Pontificia Universidad Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-colombia-uno-de-los-pa%C3%ADses-con-mayor-exposici%C3%B3n-al-bullying-o-acoso-escolar>
- Lakatos, I. (1978). *La Metodología de los Programas de Investigación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Editorial Encuentro.
- Leal, J. (2003). *Autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Mérida.: ULA.
- Lederach, J. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Bogotá y ciudad de Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.

- Llanos Zuloaga, M. (2023). La educación biocéntrica, propuesta de una visión humanista. *Educa-UMCH*, 21, pp. 159-180.
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires Argentina.
- Machado, Y. (2024). Constructo teórico para la formación docente en la UPEL_IPC desde las dimensiones de la emocionalidad y creatividad. Caracas. pp. 257.
- Marcos, V. (2023). Victimización de jóvenes en contextos físicos y virtuales. Promoción de la seguridad en el ámbito educativo. Escuela de doctorado internacional de la Universidad de Santiago de Compostela. pp. 300.
- Martín, A. (1998). La departamentalización, contexto y concepto. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 12, pp. 1.15. <https://acortar.link/mr0BDt>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral N° 8. *Revista de la Universidad Bolivariana*, pp. 119.138.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica. *Pensamieto y acción*.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. México: Universidad de Sonora. <https://acortar.link/aJXJoS>
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 33-52.
- Maturana, H., y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. PP 3-31.
- Medina , C. (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, 24.

- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones Teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. CIDE.
- Ministerio de Educación Nacional (2025). *Sistema Integrado de Matrícula de educación de Educación preescolar, Básica y Media*. Bogotá. DC.
- Ministerio de Educación Nacional . (2022). *Sistema Integrado de Matrícula de educación de Educación preescolar, Básica y Media*. Bogotá. DC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Guía # 6. *Ministerio de Educación Nacional*, 1-32. <https://acortar.link/jaoxiG>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías Pedagógicas Para La Convivencia Escolar* . Bogotá: Amado Impresores S.A.
- Ministerio De Educación Nacional. (2015). *Ruta De Reflexión Y Mejoramiento Pedagógico “Siempre Dia E”*. Guía 4 Para Directivos Docentes El Ambiente Escolar Y El Mejoramiento De Los Aprendizajes. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2016-2026*. Bogotá. <https://acortar.link/hAjOY1>
- Ministerio de la Salud y Protección Social. (2013). *Boletín de Prensa No 118. La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia*. Bogotá, D.C: Ministerio de la Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia.aspx>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español (tomos I y II)*. Madrid: Gredos (3.ª ed.).
- Moncunill Bernet, R. (2003). Fundamentos antropológicos y pedagógicos para un proyecto de educación para la paz. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 4., pp. 195-214. <https://acortar.link/P55DmL>
- Montoya, S., Romero, B., y Jerez, F. (2013). La mujer y desplazamiento de sí: sustratos socioculturales de soportan las redes de la violencia de género. *REvista Facultad de Salud Pública*, 31(2), pp 349-358.
- Moreno, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado de Mérida, Venezuela. *Revista en estudios y Experiencias en educación*, pp 43-53.

- Morín, E. (1993). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Moscoso, F., y Hernandez, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, pp. 140-154.
- Moscovici, S. (2000). The History and Actuality of Social Representations. In Duveen, G. (org). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, pp. 120-155.
- Municipio de Sincelejo. (2019). *Plan de Desarrollo Municipal 2019 - Ciudad con visión*. Sincelejo.
- Nahoum, C. (1985). *La entrevista psicológica*. México: Editorial Kapeluz.
- Naranjo, C. M. (2023). Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de Aprendizaje. *UNiversidad Tecnológica de Pereira*, pp. 1-219.
<https://acortar.link/AsZtMU>
- Naranjo, C. (2009). *Sanar la civilización*. Barcelona, España: Editorial La Llave.
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Barcelona, España: RBA Integral.
- Noguera, Y, (2024). Constructos teóricos para la pedagogía de la convivencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL. Caracas, Venezuela pp. 136
- Nosek, B., Mahzarin, M., y Greenwald, A. (2002). E-Research: Ethics, Security, Design, and Control in Psychological Research on the Internet. *Journal of Social Issues*, pp. 161-176.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Observatorio de la Niñez y Conflicto Armado de la Coalico. (2021). *Boletín de Monitoreo N° 26*.
<https://acortar.link/MDkfrF>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools*. Nueva York: Wiley.
- Olweus, D. (1989). *Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements*, En M. Klein (ed). *Cross-national research in the self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Netherlands.: Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do* Malden. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre adolescentes*. Madrid: Morata.

- Organización de Naciones Unidas. (15 de Septiembre de 1995). Informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing.
- Organización de Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the Numbers: Endig school violence and bullying*. París.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2003). *Informa Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Publicación Científica y Técnica No. 588. <https://acortar.link/wZpGKn>
- Ortega , R., y Del Rey, R. (2007). Violencia Escolar y Claves para Afrontarla. Escuela Abierta. *Revista de investigación educativa*.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Pasillas, M. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos Educativo*. UNAM. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Paz, D. (2007). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global*. Barcelona, España: Intermón Oxfam Ediciones.
- Pérez Serrano, G., y Pérez De Guzmán, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perlo Pachega, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del curriculum disciplinario normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Scientific*, vol. 4, núm. 12, pp. 68-88.
- Pert, C. (1999). *Molecules Of Emotion: The Science Between Mind-Body Medicine*. Simon and Schuster. Maracaibo, Venezuela: Cesa- Faces- Universidad Del Zulia.
- Pina, D. (2022). Componentes actitudinales de la violencia escolar: Identificación y evaluación de procesos psicosociales básicos implicados en la violencia en Educación Primaria y Secundaria. *Digitum Biblioteca Universitaria*, pp. 1-80. <https://acortar.link/OXtekf>
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Ginebra: Naciones Unidas.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la Investigación Científica. Primera edición. Trauducida por Víctor Sánchez*. Madrid: Editorial Tecnos. 1985.
- Raimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. No.45. .
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: Editorial San Pablo.

- Reich, W. (1927). *La función del orgasmo. El descubrimiento del orgón Problemas económico-sexuales de la energía biológica*. España: Ediciones Paidós.
- Restrepo, L. C. (1999). *El Derecho a la Ternura*. Santiago de Chile.
- Rodicio, M., e Iglesias, M. (2011). *El Acoso Escolar: Diagnóstico y Prevención*. Madrid. España: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, N. (2018). Impacto de la violencia escolar en las tasas de deserción y repetición estudiantil: Evidencia para Bogotá. *Repositorio Uniandes*, pp. 1-39. <https://acortar.link/WS2M9X>
- Rojas, J. (2022). *Manual del Director de grupo. Una guía para hacer efectivo el cuidado y la formación integral del estudiante*. Magisterio Editorial.
- Ruiz, C., y García, M. (2004). Modelo Explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil. *Revista de investigación Educativa, Murcia, Vol 22, N 2.*, pp. 497-518.
- Ruiz, A. (2002). *Educación Superior y Globalización*. México: Plaza y Valdez.
- Ruiz, C. (2017). . Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1)*, pp 166-191. <https://acortar.link/QdjgHc>
- Sabino, C. (2004). El proceso de Investigación. Caracas, Venezuela: Panapo
- Salazar, I. (2012). *No todas las Violencias son Bullying, pero Todas nos Dañan*. Ciudad de México: Montiel y Soriano Editores.
- Sampieri, H., y Cols. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Sanchez, F. (2012). *Métodos de investigación cualitativa*. Safecreative.
- Sandoval, B., y Sánchez, A. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: Pactos de Aula: una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Schkolnik, S. (1983). Algunas claves. filosofíaschkolnik.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. *In Handbook of qualitative research*, pp. 189-213.
- Senado Dumoy, J. (1999). Los Factores de riesgo. *REvista Cubana de Medicina general integral*. v.15 n.4, pp 446-452.

- Serrano , V. (2011). *Las Heridas de Spinoza*. Anagrama.
- Serrano Serrano, J., Moreno Manso, J., y Galán Rodríguez, A. (2014). Marital maladjustment and child and adolescent psychopathology / Desajuste conyugal y psicopatología infanto-juvenil. *Boletín de Psicología*. 111, pp. 7-23. <https://acortar.link/XEITGu>
- Serrano, P., y Pérez De G., M. (2011). *Aprender a Convivir, El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid, España: Nacea.
- Sierra, R. (1984). *Ciencias Sociales, epistemología, lógica y metodología*. Primera edición. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, Trad.). *Universidad de Antioquia*.
- Streinner, D., y Norman, G. (1999). *Health measurement scales. A practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez, A.L. (2022). Modelo teórico – práctico sobre la cultura de paz en Contextos pedagógicos colombianos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela. pp. 312.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterior editorial.
- Ticona, A., y Alférez, I. (2017). El currículo flexible basado en competencias: una alternativa para el logro de la calidad educativa Universitaria. *La Vida y la Historia*. N 1, pp 63-72.
- Toro, R. (2002). *Biodanza*. Brasil: Olavobrás.
- Toro, R. (2005). *Biodanza*. Chile: Edición cuarto Propio.
- Toro, R. (2012). *La inteligencia afectiva. La unidad de la mente con el Universo*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Trucco, D., e Inestroza, P. (2017). *Las Violencias en el Espacio Escolar*. Santiago de Chile: Unicef. Cepal. Naciones Unidas.
- Unicef. (2024). *Manual de manejo de emociones*. Ciudad de México: pag 96. <https://surl.li/ttzouy>
- Varela, F. (2020). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.

- Vargas, O. (14 de Mayo de 2010). Protesta por pantalones causa gresca entre colegiales y policías. *La Nación*. <https://acortar.link/XUkb60>
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), pp. 194-208.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Yunes, J., y Zubarew. (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), pp 102-171.
- Zych, I., y Ortega Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, pp. pp. 63-84. Obtenido de <https://acortar.link/suyZUL>

ANEXO A-1

Consentimiento informado de docentes y directivos docentes

Sobre la investigación

En el presente consentimiento informado se pretende ofrecer información clara y suficiente sobre el rol de los participantes y sobre la investigación titulada: Formación pedagógica sustentada en educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencias en las instituciones educativas.

Esta investigación realizada por Juan Carlos Arrieta Jiménez, estudiante de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se propone generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas de Sincelejo Sucre, Colombia. El estudio se realizará a través de una entrevista en profundidad; En sesiones con el investigador, los participantes responderán algunas preguntas relacionadas con el propósito de la investigación. Las conversaciones serán grabadas en audio, transcritas, usadas y publicadas para fines académicos siguiendo los principios y valores éticos de la universidad en mención.

La participación en la investigación como informante clave es libre, autónoma y voluntaria. La identidad será protegida a través de un proceso de codificación de las respuestas. El uso de la información generada en la entrevista será exclusivo para los fines establecidos en la investigación. Las grabaciones y transcripciones se destruirán después de culminar el estudio. Los participantes pueden pedir más información del proyecto y manifestar inquietudes e inconformismo. Igualmente, tiene derecho a renunciar o retirarse del proyecto cuando lo deseen.

Consentimiento del participante

Acepto participar libre y voluntariamente en la investigación dirigida por Juan Carlos Arrieta Jiménez en las instituciones educativas públicas de Sincelejo Sucre, Colombia. Declaro que he recibido información clara y suficiente sobre el propósito de la investigación, la metodología empleada y el tratamiento de la información en el análisis e interpretación de los hallazgos y en la publicación de los resultados. Que la información que yo suministre se usará exclusivamente para los fines propuestos en el proyecto.

Igualmente, reconozco que se me informó como participante del estudio sobre mis derechos de autonomía, confidencialidad de la información y protección de identidad. Podré retirarme voluntariamente del estudio, preguntar sobre temas sensibles, manifestar mis inquietudes y mi identidad se mantendrá en el anonimato. Si llegare a tener dudas sobre el proyecto, podré contactar al investigador al teléfono _____ y a la asesora Delia Mera, de la Universidad pedagógica Experimental Libertador al teléfono _____.

Se me entregó en físico una copia de este consentimiento informado y puedo pedir las conclusiones de la investigación cuando este termine.

Lugar y Fecha_____

Nombre del participante

Nombre del investigador

Firma

Firma

ANEXO A- 2

Consentimiento informado del representante del estudiante

Sobre la investigación

En el presente consentimiento informado se pretende ofrecer información clara y suficiente sobre el rol de los participantes y sobre la investigación titulada: Formación pedagógica sustentada en educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencias en las instituciones educativas.

Esta investigación realizada por Juan Carlos Arrieta Jiménez, estudiante de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se propone generar una teoría de formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para minimizar los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas de Sincelejo Sucre, Colombia. El estudio se realizará a través de una entrevista en profundidad; En sesiones con el investigador, los participantes responderán algunas preguntas relacionadas con el propósito de la investigación. Las conversaciones serán grabadas en audio, transcritas, usadas y publicadas para fines académicos siguiendo los principios y valores éticos de la universidad en mención.

La participación en la investigación como informante clave es libre, autónoma y voluntaria. La identidad será protegida a través de un proceso de codificación de las respuestas. El uso de la información generada en la entrevista será exclusivo para los fines establecidos en la investigación. Las grabaciones y transcripciones se destruirán después de culminar el estudio. Los participantes pueden pedir más información del proyecto y manifestar inquietudes e inconformismo. Igualmente, tiene derecho a renunciar o retirarse del proyecto cuando lo deseen.

Consentimiento del participante

Autorizo a mis representado para participar libre y voluntariamente en la investigación dirigida por Juan Carlos Arrieta Jiménez en las instituciones educativas públicas de Sincelejo Sucre, Colombia. Declaro que he recibido información clara y suficiente sobre el propósito de la investigación, la metodología empleada y el tratamiento de la información en el análisis e interpretación de los hallazgos y en la publicación de los resultados. Que la información que mi representado suministre se usará exclusivamente para los fines propuestos en el proyecto.

Igualmente, reconozco que se le informó a mi representado como participante del estudio sobre sus derechos de autonomía, confidencialidad de la información y protección de identidad. Mi acudido podrá retirarse voluntariamente del estudio, preguntar sobre temas sensibles, manifestar sus inquietudes y su identidad se mantendrá en el anonimato. Si llegare a tener dudas sobre el proyecto, él podrá contactar al investigador al teléfono _____ y a la asesora Delia Mera, de la Universidad pedagógica Experimental Libertador al teléfono _____.

Se me entregó en físico una copia de este consentimiento informado y puedo pedir las conclusiones de la investigación cuando este termine.

Lugar y Fecha_____

Nombre del participante

Nombre del investigador

Firma

Firma

ANEXO A-3

Matriz de operacionalización del evento

OPERACIONALIZACIÓN DE EVENTO			
EVENTO: Formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para disminuir los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas.			
PROPÓSITO ESPECÍFICO 1: Develar las expresiones de violencia entre estudiantes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Sincelejo.			
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CRITERIOS TEÓRICOS	INDICIOS	PREGUNTAS
Según la Unesco (2024), “la violencia escolar puede padecerla la padecen principalmente los educandos, y puede ser perpetrada por otros educandos, docentes u otras personas de la comunidad escolar”. La violencia entre estudiantes es la que se da entre pares estudiantes	Violencia entre estudiantes	Percepción	Coménteme, ¿Qué opinas de la violencia entre estudiantes? ¿Cómo ves ese fenómeno en las instituciones educativas?
		Tipos o formas	Describe las situaciones de violencia escolar que se presentan en su Institución educativa.
		Factores de riesgo	¿Por qué los estudiantes participan en situaciones de violencia? ¿qué hace que ellos tengan ese comportamiento?
		Consecuencias	Desde tu experiencia, ¿cómo son las afectaciones de la violencia entre estudiante?
		Perfiles de los actores	Me podrías describir los estudiantes que participan en situaciones de violencia. ¿Cómo son? ¿cómo son sus familias? ¿Su rendimiento académico?

OPERACIONALIZACIÓN DE EVENTOS			
EVENTO: Formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para disminuir los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas.			
PROPÓSITO ESPECÍFICO 2: Interpretar los procesos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.			
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CRITERIOS TEÓRICOS	INDICIOS	PREGUNTAS
Los procesos establecidos para el abordaje de la violencia en entre estudiantes se refiere a las	Procesos establecidos para el abordaje de la violencia entre estudiantes	De atención y seguimiento	¿Cómo se atiende las situaciones de violencia entre estudiantes? ¿Qué se hace?
		De Promoción y prevención	La ley 1620 de 2013, habla de los componentes de la convivencia escolar como la promoción y prevención,

acciones y estrategias organizadas e intencionadas en lo pedagógico, administrativo y legal para abordar la violencia escolar			¿cómo se pone en marcha esos componentes en la institución?
		Participación y corresponsabilidad	Para abordar este fenómeno, ¿cómo participan otros sectores e instituciones? ¿Cómo participan las familias?
		Necesidades y barreras	De acuerdo a tu experiencia, en el abordaje de la violencia entre estudiantes ¿Qué podría hacerse para mejorar su atención? ¿Cuáles podrían ser las estrategias o acciones más efectivas? ¿Cuáles son las dificultades u obstáculos para afrontar ese fenómeno?

OPERACIONALIZACIÓN DE EVENTOS			
EVENTO: Formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para disminuir los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas.			
PROPÓSITO ESPECÍFICO 3: Teorizar sobre la educación biocéntrica para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.			
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CRITERIOS TEÓRICOS	INDICIOS	PREGUNTAS
Según Moscoso y Hernández (2015) la formación pedagógica está referida al desarrollo de competencias y al cultivo de virtudes para ejercer la pedagogía a través de la interacción con los elementos que conforman la enseñanza y el aprendizaje.	Formación pedagógica	Percepción	¿Cómo ves la formación pedagógica de los docentes para atender estas situaciones de violencia? ¿Por qué?
		Competencias del docente	En tu opinión, para responder a la situación de violencia entre estudiantes, ¿cómo ves las competencias pedagógicas y las cualidades personales de los maestros? ¿cuáles enriquecerían a los maestros para atender estos casos?
		Necesidades	En cuanto a la formación pedagógica de los docentes, ¿qué se debe hacer o mejorar para atender esos casos?
"La Educación Biocéntrica busca entender, crear y facilitar procesos educativos a partir	Educación biocéntrica	Percepción	La educación biocéntrica se centra en la vivencia, en lo lúdico y en el desarrollo de lo afectivo, ¿Qué piensas de este tipo de educación? ¿por qué?

OPERACIONALIZACIÓN DE EVENTOS

EVENTO: Formación pedagógica sustentada en la educación biocéntrica para disminuir los niveles de violencia entre estudiantes en las instituciones educativas.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 3: Teorizar sobre la educación biocéntrica para el abordaje de la violencia entre estudiantes en las instituciones educativas públicas de Sincelejo.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CRITERIOS TEÓRICOS	INDICIOS	PREGUNTAS
de la expresión de la vida instintiva, de la vivencia, de la corporeidad vivida y en la vinculación con uno mismo, con los otros y con la naturaleza" Cavalcante y Wagner (2017).		Expectativas e impacto	¿Cómo crees que puede ayudar la educación biocéntrica a resolver los problemas de violencia en las escuelas?
		Implicaciones	Para poner en marcha la educación biocéntrica ¿Hay algo que se debería cambiar o mejorar en el proyecto educativo institucional? ¿cómo se vería reflejada en el currículo?

ANEXO A-4

Guion de Entrevista

1. Coménteme, ¿Qué opinas de la violencia entre estudiantes? ¿Cómo ves ese fenómeno en las instituciones educativas?
2. Descríbame las situaciones de violencia escolar que se presentan en su Institución educativa.
3. ¿Por qué los estudiantes participan en situaciones de violencia? ¿qué hace que ellos tengan ese comportamiento?
4. Desde tu experiencia, ¿cómo son las afectaciones de la violencia entre estudiante?
5. Me podrías describir los estudiantes que participan en situaciones de violencia. ¿Cómo son? ¿cómo son sus familias? ¿Su rendimiento académico?
6. ¿Cómo se atiende las situaciones de violencia entre estudiantes? ¿Qué se hace?
7. La ley 1620 de 2013, habla de los componentes de la convivencia escolar como la promoción y prevención, ¿cómo se pone en marcha esos componentes en la institución?
8. Para abordar este fenómeno, ¿cómo participan otros sectores e instituciones? ¿Cómo participan las familias?
9. De acuerdo con tu experiencia, en el abordaje de la violencia entre estudiantes ¿Qué podría hacerse para mejorar su atención? ¿Cuáles podrían ser las estrategias o acciones más efectivas? ¿Cuáles son las dificultades u obstáculos para afrontar ese fenómeno?
10. ¿Cómo ves la formación pedagógica de los docentes para atender estas situaciones de violencia? ¿Por qué?
11. En tu opinión, para responder a la situación de violencia entre estudiantes, ¿cómo ves las competencias pedagógicas y las cualidades personales de los maestros? ¿cuáles enriquecerían a los maestros para atender estos casos?
12. En cuanto a la formación pedagógica de los docentes, ¿qué se debe hacer o mejorar para atender esos casos?
13. La educación biocéntrica se centra en la vivencia, en lo lúdico y en el desarrollo de lo afectivo, ¿Qué piensas de este tipo de educación? ¿por qué?
14. ¿Cómo crees que puede ayudar la educación biocéntrica a resolver los problemas de violencia en las escuelas?
15. Para poner en marcha la educación biocéntrica ¿Hay algo que se debería cambiar o mejorar en el proyecto educativo institucional? ¿cómo se vería reflejada en el currículo?

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR

Juan Carlos Arrieta Jiménez, identificado con cédula de ciudadanía número 18878833, nacido en el departamento de Sucre, norte de Colombia; Licenciado en Teología en la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá Colombia, Especialista en docencia en la Corporación Universitaria Del Caribe – CECAR (Sincelejo, Sucre) y magíster en Educación en la Universidad Católica de Oriente (Medellín, Antioquia). En la revista indexada Palabra y realidad publiqué el artículo científico “La Educación Religiosa Escolar: un escenario pedagógico para la promoción de la convivencia escolar. <https://orcid.org/0000-0002-4759-6206>

En cuanto a la experiencia laboral, diez años de docente de aula en el área de filosofía y ética y valores humanos en las instituciones educativas Policarpa Salavarrieta en Sincelejo y Víctor Zúbirá de Colosó Sucre. Igualmente, diez años de experiencia laboral como directivo docente coordinador en la institución educativa Veinte de Enero en la ciudad de Sincelejo. Además, he sido docente universitario en la Corporación Universitaria del Caribe CECAR y en la Universidad de Sucre.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA TUTORA

Delia Mera Mendes: Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas (UCAB). Magister en Educación, mención Procesos de Aprendizaje (UCAB), Doctora en Educación (UPEL - IPC). Participante de las Líneas de Investigación Laboratorio Socioeducativo (CIE) y Desarrollo Cognitivo (NICIE). Investigadora PEII (A). Participante en proyectos referidos a autoestima, gerencia educativa, procesos cognitivos.

Tutora y jurado para diversos trabajos de grado (UCAB, UPEL-IPC, CUAM). Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía, UPEL-IPC, coordinadora de la Maestría en Gerencia Educacional, UPEL IPC.