



La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar¹

Milcíades Vizcaino G.

Resumen

Las instituciones educativas en Colombia han llegado a ser espacios conflictivos para la convivencia por haber introducido un individualismo negativo. Las evidencias empíricas provenientes de diferentes investigaciones muestran incrementos de la agresión, acoso e intimidación que llegan a preocupar al Estado, las instituciones educativas y la sociedad en general. Este artículo se propone identificar el problema en la baja institucionalización de la convivencia que es responsabilidad del Estado, de las instituciones y de los padres de familia. El origen del problema está en el desplazamiento de prioridades y en la escasa atención al objetivo de formación para la convivencia entre pares anclada en capitales sociales, culturales y simbólicos. El artículo hace recomendaciones al Estado para recuperar su papel de orientador de la educación como bien público y a las instituciones escolares, articuladas con las familias, para consolidar climas sociales y culturales favorables y administración y gestión proactivas.

Palabras-claves: Formación; Convivencia; Violencia escolar; Gestión escolar; Instituciones educativas; Colombia

- 1 Este artículo es un avance del proyecto “Trayectorias y Representaciones Sociales sobre violencia escolar entre adolescentes” que es desarrollado en la Sede Villavicencio, de la Universidad Cooperativa de Colombia, con financiación del CONADI (Comité para el Desarrollo de la Investigación) de la misma universidad.

Recibido: 05-08-2014 Aceptado: 16-05-2015

Training for living together: a challenge for school management

Abstract

Educational institutions have become spaces of conflict for coexistence because of introduction of negative individualism. Empirical evidences from different studies show the rise in aggression, harassment and intimidation, which is subject of concern for the State, educational institutions and society. This paper proposes to identify the problem with low institutionalization in coexistence, which is responsibility from the State, its institutions and parents. The origin of the problem is shifting priorities and the lack of attention to the objective of preparation for coexistence between pairs anchored in social, cultural and symbolic capital. This paper makes recommendations to the State to regain its role of counselor of education as a public good and scholar institutions articulated with families to strengthen favorable social and cultural environments and proactive management.

Key-words: Formation; coexistence; school violence; school management; educational institutions; Colombia.

Introducción

En la última década, de manera creciente, el tema del acoso, bullying, intimidación y agresiones entre niños, adolescentes y jóvenes ha concentrado la atención del Gobierno colombiano, el Ministerio de Educación, los directivos-docentes, los profesores, los padres de familia, los medios masivos y la sociedad en general; y también ha implicado, obviamente, a los estudiantes como sujetos de la educación. No se trata de una teoría anticipatoria ni de preconceptos sino de la evidencia empírica que presentan estudios nacionales e internacionales (Chaux, 2002; 2003; 2011; 2012; Ramos, Nieto y Chaux, 2007; Gallego, 2011; Jaramillo, 2012; Kornblit, 2008). El Gobierno colombiano, por su parte, expidió la Ley 1620 en Marzo del año 2013 como una medida que busca contrarrestar, o disminuir, los hechos que atentan contra la convivencia escolar. A pesar de las normas de uno u otro Estado, el problema toma dimensiones que se localizan en contextos nacionales e internacionales en las dinámicas de la modernidad globalizada. Los estudios muestran causas, características, impactos y consecuencias en integrantes de las instituciones

educativas o de otros sectores sociales con impactos psicológicos y académicos frente a los cuales la intervención presenta resultados reducidos e, incluso, cambios poco significativos en programas así ellos sean muy bien estructurados (Chaux, 2011). A pesar de los esfuerzos realizados, se requiere más investigación para acertar en las alternativas de intervención y, sobre todo, seguimiento mediante investigaciones evaluativas.

Este artículo tiene el objetivo de presentar un avance de la investigación “Trayectorias y representaciones sociales de la agresión escolar entre adolescentes” en Colombia. El foco de atención es la antinomia del acoso escolar, es decir desde la convivencia cuya función ha sido encomendada a las instituciones escolares como un elemento de la política pública sobre educación pero también a la familia, los medios masivos y al propio Estado. El origen de la preocupación por estos eventos proviene de organismos internacionales, aceptada por los Estados y volcada sobre los directivos-docentes, los profesores, alumnos, padres de familia y comunidad, en general (MinEducación Chile, 2013; Mineducación Perú, 2013; MinEducación Colombia, 2013). El artículo se detiene en explorar la función de organización y gestión de los establecimientos educativos, obviamente sin desconocer los otros intervinientes necesarios de la dinámica institucional bajo el supuesto de que ellos no son los únicos que han de asumir toda la responsabilidad en buscar salidas a los problemas en cuestión. El artículo se desarrolla en tres partes: la primera presenta el problema de la convivencia en su concepción política y educativa y su llegada a las instituciones educativas; la segunda se localiza en la función que han de cumplir la administración y gestión de los establecimientos escolares en una visión renovada y congruente con las necesidades actuales; y la tercera ofrece unas conclusiones.

La mirada focalizada adoptada, una vez más, no significa la concentración exclusiva y excluyente en otros aspectos que se implican en las relaciones intra y extrainstitucionales desde una perspectiva sistémica. Por ello, y antes de apuntar al objetivo focal, tres referencias integran y guían el análisis. La primera referencia, desde el análisis macropolítico, es al sociólogo francés Daniel Pécaut en su afirmación de que “la singularidad de Colombia durante el último siglo consiste en que ha invocado, de manera casi permanente, el Estado de derecho, así como un sistema de representación pluralista en el campo político y una orientación ortodoxa y prudente en el campo económico [...] Lo que ha prevalecido entonces es un modelo liberal...” (2010, p.41). Traducida esta proposición al “adentro” institucional, surgen preguntas acerca de la observancia del ‘Estado de derecho’, de la ‘representación pluralista’ y sobre la prevalencia del ‘modelo liberal’. Ninguna respuesta a estos tres interrogantes deja tranquilo al analista; al contrario, sale más preocupado a medida que penetra en el sistema escolar y en sus instituciones sobre todo frente a fenómenos como el acoso entre pares cuando la responsabilidad se diluye. Esta preocupación es el motivador de este artículo.

En la visita de Alexis de Tocqueville a los Estados Unidos, en la década de 1830, encontró en ese país una estrecha vinculación entre democracia y sociedad civil que describió en ‘*La Democracia en América*’ cuando presentaba las múltiples formas de asociación que garantizaban que la democracia funcionara adecuadamente (Tocqueville, 2002). Era una constatación de que el ‘capital social’, en términos de Robert Putnam, era

coherente desde los macro niveles hasta los micro-niveles, desde la gran política, decisiones económicas y la filosofía que las sustentaba hasta sus prácticas en la vida cotidiana. Si en las instituciones educativas se presentan hechos de negación de la convivencia es porque los hallazgos del profesor Pécaut y los estudios sobre violencia escolar no guardan coherencia si se refieren a la misma sociedad colombiana en su micro-nivel. Hasta ellos no ha llegado la institucionalización que se evidencia en el macro-nivel con la expedición de normas.

La segunda referencia que ilustra el entorno es la afirmación de que la sociedad actual es “tecnologizada, globalizada, democrática y altamente mutable” (Aristegui et al., 2005, p.137). Una característica que define el período actual es la acentuación, al mismo tiempo, del éxito y del fracaso, de la felicidad pero también de los temores y miedos, de los logros positivos pero también de la exclusión y las “vidas desperdiciadas”. Uno de los elementos de análisis que se acentúa es el de “capital social” cuando se quiere buscar una explicación de que “el país ha experimentado un aumento sustantivo en bienes y servicios, pero vive paralelamente un deterioro en términos de la asociatividad de sus actores” (Aristegui et al., 2005, p.137). Cuando se busca subrayar logros positivos se apela al potencial del capital social como responsable de ellos; pero también, cuando se evidencia la ausencia de ellos, se propone la idea de fragilidad del capital social y de los vínculos humanos. Las deficiencias de la democracia en el período de modernidad globalizada son temas recurrentes (Castells, 1999; Touraine, 2000; Bauman, 2001; Beck, 2002; Wallerstein, 2005; Lewkowicz, 2006; Rosanvallon, 2007).

Una tercera referencia es la consideración que hace Zygmunt Bauman de la sociedad actual en términos de liquidez, de fragilidad y de poca consistencia de las sociedades e instituciones de nuestro tiempo que analiza en sus estudios (2002; 2005; 2007; 2007a; 2007b; 2007c).

Las tres referencias que integran el análisis dibujan el escenario de la modernidad actual y de sus consecuencias para las instituciones, los colectivos y las personas. La constatación reiterada de hechos de acoso, bullying, intimidación y agresión dentro de las instituciones educativas exige elementos de interpretación sobre grupos o sectores sociales que tienen a su cargo la función de control, freno y garantía de no ocurrencia. En este orden de ideas, la pregunta se dirige a la responsabilidad del Estado, de la familia, de la institución de educación, de los alumnos del ambiente social y cultural (Chaux, 2011). En este amplio escenario generalmente se pasa por alto que la convivencia es parte integral de la función de organización y de gestión de las instituciones dedicadas a la educación pero también de otros mecanismos de la sociedad en los cuales se constata la escasa presencia y acción de agentes e instituciones del macro-nivel como el Estado, las iglesias y las organizaciones económicas y culturales que, igualmente, han delegado su papel en las organizaciones de educación.

La convivencia y su llegada a las instituciones educativas

La convivencia escolar puede ser vista desde tres ángulos complementarios. Es, en primer lugar, un aprendizaje; lo que significa que no es un acto reflejo ni una respuesta automática cuya raíz se encuentre en la estructura genética del ser humano sino en la

organización social y cultural del medio de crianza y formación de la personalidad total. Dicho aprendizaje, para ser exitoso, ocurre en condiciones que le son favorables, es decir que el aprendiz tiene referentes experienciales, tiene oportunidades de reiteración y anclaje constantes que aseguren repertorios de conducta y reforzadores en su entorno que le faciliten su interiorización y subjetivación. Son todos ellos procesos complejos que no pueden pasar desapercibidos. En segundo lugar, la orientación del aprendizaje es hacia la vida en sociedad, en los diferentes espacios y contextos en los cuales las personas desarrollan su vida cotidiana y con las personas con las cuales compartirán su vida personal, familiar, cultural, política y económica. El aprendizaje, en consecuencia, connota dimensiones impredecibles en el momento de la educación informal de la familia y de los medios masivos de comunicación y de la educación formal en las instituciones especializadas. En tercer lugar, la convivencia es una dimensión de la formación ciudadana, lo que equivale a decir vida en democracia, respeto por los otros, participación en las formas de poder y en las decisiones que afectan su vida en comunidad.

La institución escolar ha asimilado esta función, en forma implícita, desde la organización del Estado moderno cuando éste asumió la dirección y el control sobre la educación a finales del siglo XIX con el carácter de “Estado educador”. Luego fue reforzada en el período liberal y canalizada en la fase desarrollista. La premodernidad generaba una identidad de unanimidad en la cual una sola organización social, una cultura, una religión, unas costumbres, un modo de vida, eran reconocidos como pautas asociadas a grupos o a sociedades ligadas a la tradición (Domínguez, 2009). La formación cívica implicaba la presentación personal y las buenas maneras frente a sus congéneres en las actividades diarias del saludo, la forma de vestir, la relación entre generaciones, la urbanidad y el comportamiento aceptados en los espacios comunes principalmente frente a personas diferentes a la familia (Elias, 1988; Carreño, 1998). A medida que los procesos de modernización se fueron desarrollando, también la modernidad fue abriendo su propio espacio en el cual encontró cabida la educación para la ciudadanía que ha alcanzado un auge no conocido antes como resultado de la “tercera ola democrática” (Huntington, 1994; 1997; García, 2003) en la cual se evidencian transformaciones que se venían fraguando en el curso de la historia. Una de ellas ha sido la formación y consolidación de las “identidades imaginadas” (Anderson, 1991). En forma explícita, la asignación y traducción de la función de promover la convivencia en la vida de las instituciones de educación es reciente. El nuevo contexto reclama que la educación para la ciudadanía tenga un componente de formación cívica de las personas como integrantes de su Estado-Nación, pero también incluye “las cualidades, actitudes, conductas y conocimientos que permiten crear un ámbito cívico apto para que se respeten los particularismos y se compartan los valores comunes” (UNESCO, 2005, p.1). Este reconocimiento va parejo con la atención a la discriminación y la exclusión, al género, la discapacidad, los derechos sociales y humanos, el respeto por los ‘otros’, la aceptación de la diversidad y el cuidado del medio ambiente en el cual viven y comparten los seres humanos. Estos son temas recurrentes que definen asuntos centrales al concepto de modernidad. El mundo moderno, en un sentido global, resultó conformado paralelamente con la construcción de una modernidad económica, definida por el capitalismo, y por una modernidad cultural (Melo, 1991: 226; Touraine,

2000; 2000a; Wolton, 2004) que se vincula con un sistema político participativo extendido a la educación, las tecnologías, y la ciencia que orientan la ‘sociedad del conocimiento’ (Vizcaíno, 2012). Esta vinculación a la educación es central en este documento en razón de la función social del Estado conjuntamente con las instituciones escolares.

Una situación problemática en los procesos de modernidad ha sido la necesidad de redefinir el campo institucional especialmente en alcanzar legitimidad con la introducción de un lenguaje apropiado para denominar los nuevos objetos que acceden al acervo de conocimiento formado históricamente y disponible socialmente para su reconocimiento. De él deriva no solamente su significado sino su uso colectivo como solución potencial y real a problemas de la vida cotidiana. Los agentes sociales apelan a ellos cuando requieren conectarse con los ‘otros’ en la convivencia desde la cual es comprendida como desarrollo de la ciudadanía (Gadea, 2008).

La institucionalización de las transformaciones en la sociedad y en la cultura no es uniforme ni compromete por igual a todas las organizaciones. Se identifican segmentaciones de esa institucionalización cuando se introducen grados de “alta institucionalización” en algunas organizaciones, como la política y la economía, al lado de una “baja institucionalización” para otras, entre las cuales la educación resulta ubicada en un lugar secundario. Esto explica por qué la función de inculcación de la convivencia haya llegado tardíamente a las instituciones educativas y que solamente se hace una referencia explícita y generalizada en las dos décadas recientes en las cuales la convivencia hace parte del concepto, y de la práctica, de la democracia participativa y, por tanto, de la inmersión en la política. Ese retraso es una evidencia de la escasa preocupación de las organizaciones dedicadas a la educación para asimilar esa función que, en la actualidad, se considera central en las reformas institucionales.

Involucrar a los estudiantes en las prácticas democráticas desde la perspectiva política ha sido una tradición en América Latina desde los años 1960 y 1970 que inició por estudiantes universitarios, luego por estudiantes de educación media y recientemente también involucró a niños y adolescentes. Esta intencionalidad está asociada al afán de legitimar a los gobiernos y, por tanto, a comprometer a la población en sus decisiones bajo el argumento del respeto por la institucionalidad del Estado. Los Estados requieren de un reconocimiento permanente pero también de su conexión con la sociedad civil, vale decir en organizaciones de origen social y cultural construidas desde intereses ciudadanos. Durante un largo período histórico, desde su reconocimiento, el Estado se ha encontrado en dificultades por cuanto las confrontaciones entre partidos y movimientos políticos han creado ambientes hostiles a su forma legitimada de acceso y uso del poder. La desconfianza y la calificación de baja representatividad, y aún la hostilidad, han generado búsqueda de formas alternativas para su auto-representación como sociedad civil. La reacción del Estado ha sido ampliar sus esfuerzos para establecer conectores directos con formas de sociedad civil entre las cuales se encuentran quienes participan de las instituciones escolares para legitimar el Estado desde la sociedad (Restrepo, 1990).

La convivencia como función de la gestión escolar es una de sus consecuencias lo que significa la aplicación de una estrategia política desde el Estado que no guarda coherencia

con su función educativa. Esta es una de las debilidades de la autoconcepción de sus funciones y la proyección a otras instancias de la sociedad. Por otra parte, el Estado ha tenido más dificultades de las que han visionado sus gestores que han apelado a buscar anexiones de la sociedad civil, entre ellas el compromiso de instituciones educativas. Este es un hecho que se ha constatado en los diferentes países que han optado por la democracia con mayor o menor intensidad (Astiz y Méndez, 2006; Astiz, 2007). El Estado, ante las manifestaciones de agresiones, acoso e intimidación en las instituciones escolares, manifiesta en la práctica su incapacidad y sus limitaciones para intervenir por cuanto “el Estado no tiene un poder ilimitado para resolver el problema de la violencia en las escuelas. No es éste un problema que se soluciona sólo con mejores políticas” (Onetto, 2005, p.1124). La explicación se encuentra en las debilidades del Estado que atentan contra la convivencia y que pueden provenir de la familia, del medio social, de la institución educativa, de los medios masivos, de cualquier otro agente, incluso la acción del propio Estado frente a las cuales no tiene mecanismos para llegar hasta los gestores y ejercer su poder coactivo. Las motivaciones internas, la creación de representaciones sociales para justificar la asistencia escolar y la dirección de las acciones aceptadas o rechazadas no están atadas a la fuerza del Estado sino a las familias y a las propias instituciones de educación. La caja de herramientas que tiene el Estado a su favor se confronta con la realidad de que ni sus reglamentos, leyes, fuerza policial, campañas, exhortaciones, discursos, recompensas, estímulos, gratificaciones, coacciones son capaces de contener hechos que van en contravía de la convivencia. Cuando, tardíamente expide una norma, como en el caso de Colombia, lo hace con el objetivo de “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-”, afirma en la Ley 1620 de Marzo de 2013. Su énfasis está en el desarrollo de competencias ciudadanas comprendidas como “competencias básicas que define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática” (Art.2). Son orientaciones generales, integración de comités nacional, distritales, departamentales, municipales y escolares, con sus miembros y funciones, la puesta en marcha de una “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” con la intervención de “la familia, como parte de la comunidad educativa” son el núcleo de la norma expedida. La omisión, incumplimiento o retraso serán sancionados de acuerdo con el “Código General y de Procedimiento Penal, el Código Único Disciplinario y el Código de la Infancia y la Adolescencia” aspectos en los cuales la Ley no agrega nada nuevo. Igualmente se establecen sanciones a instituciones privadas, a directivos-docentes y a docentes oficiales y se establecen incentivos a los establecimientos educativos. Este es el marco de acción del Estado que se expresa en la norma expedida. En suma, allí se manifiesta su debilidad tanto para asegurar la convivencia como para contrarrestar la agresión entre pares escolares. Esta constatación es más preocupante cuando el neoliberalismo ha desplazado los compromisos del Estado con sus ciudadanos cuando se plantean los temas sobre del “Estado mínimo” que se transfiere del mercado a la gestión de instituciones de educación en el sentido de que la competencia es la reguladora de su existencia y de las funciones que han de cumplir. En este ámbito, igualmente, sería aplicable la noción de

“Estados fallidos” por cuanto se reconoce su escasa acción especialmente cuando se trata de hechos de agresión entre escolares, como se ha planteado por cuanto las expectativas de su acertada intervención son frágiles o poco claras. Se requeriría un giro fundamental del Estado para que asumiera la dirección y el control sobre las instituciones y lo que en ellas ocurre en la cotidianidad de la vida escolar y no se concentre exclusivamente en su función política. De lo contrario, la transferencia de los conceptos de “Estado mínimo” y de “Estados fallidos”, originados en el campo de la economía, pueden aplicarse al campo de la educación y, desde luego, a las instituciones de educación que, fundamentalmente, se conciben dentro del campo social.

Las precisiones anteriores no significan que el rol del Estado sea el único apelable para buscar soluciones a los problemas en cuestión. La sociedad civil representada en la familia, los movimientos sociales, las presiones ciudadanas pero, ante todo, en las mismas instituciones sociales a través del mecanismo de la gestión tienen un espacio que coincide con las aspiraciones ciudadanas. Las expresiones relacionadas con la política del Estado, las normas de contención, los mecanismos dictados para conformar comités con sus funciones asignadas pasan por la voluntad de poder de las organizaciones civiles o por la presión ciudadana en cuya instancia está la prevención, la intervención y el control. No se pretende marcar barreras de separación y de exclusión entre el Estado y la sociedad civil para el caso que se plantea sino una relación estrecha con la institución escolar y las familias para asegurar que la educación sea comprendida como

“el medio más adecuado para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa, donde exista la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo valores, tales como: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda, cooperación y cultura de paz, potenciando actitudes de respeto hacia la diversidad cultural, ideológica, política y de costumbres, y la no discriminación por razones sociales, de raza, religión o sexo, y fomentando la adquisición de normas sociales que posibiliten la convivencia de todas las personas en una sociedad libre, democrática, abierta, multicultural, plural y globalizada” (Gallardo, 2009, p.120).

Sin duda, el listado de responsabilidades es amplio y complejo su seguimiento además de las funciones cognitivas, valorativas, sociales y culturales en un clima favorable creado por la organización y promovido por la gestión escolar con la intervención de los padres, los docentes y, por supuesto, los alumnos (Gásquez, Pérez y Carrión, 2011; Verdeja, 2012; Bolívar, 2006; Hernández, 2008). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la tarea asignada a las instituciones educativas se ha incrementado y hace imposible su cumplimiento con los esquemas y formas convencionales. Además de los logros “intelectuales”, en las diferentes áreas del saber, las organizaciones dedicadas a la educación han de responder por la formación de ciudadanos y de conciudadanos en un país lleno de conflictos incluidos los que se presentan en su territorialidad. El caso colombiano es paradigmático del conflicto armado interno de mayor duración en el mundo. Los agentes constituidos para controvertir al Estado y luchar por su sustitución al

igual que las organizaciones contrainsurgentes o paralelas a las guerrillas, en sus diversas modalidades, han creado climas de hostilidad que indirectamente sostienen la práctica de resolver sus conflictos mediante el uso de medios agresivos que llegan a incluir violencia física hasta causar muertes. Este ha sido un aprendizaje con dimensiones sociales, políticas y culturales de cómo resolver diferencias mediante el uso de la fuerza privada y por fuera de la institucionalidad del Estado.

Función de la administración y gestión en la formación ciudadana

Las debilidades del Estado en la promoción de la ciudadanía cargan la responsabilidad en las instituciones escolares, en su comunidad educativa, vale decir los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidades. Esto significa otorgar prioridades en el desarrollo de las funciones a favor de la convivencia, la tolerancia, el respeto, la consideración del “otro” como conciudadano y, por tanto, poseedor de derechos y deberes en igualdad real. Sin embargo, hay que tener claridad que lo que se propone no supone colocar en segunda o tercera prioridad los objetivos cognoscitivos, afectivos y operacionales sino, más bien, en su desarrollo hacer conexiones con la convivencia como un valor transversal en una concepción integral de la educación. Una tarea pendiente de la comunidad educativa en su conjunto es colocar como prioridad una alta institucionalización de la convivencia a su cargo bajo dos condiciones: un clima favorable y una modernización de la administración y gestión.

El clima escolar

Las interacciones de las personas que forman la comunidad educativa son fundamentales para el desarrollo de la institución por cuanto el ambiente en el cual ellas se desarrollan, junto con las representaciones sociales que ellas producen y reproducen, crea un clima que puede ser favorable, desfavorable o aséptico respecto de funciones como la formación en y para la convivencia. Si se quiere tener un ambiente favorable, o altamente favorable, ha de colocarse como un objetivo estratégico que se logra con la alineación de la intencionalidad con las acciones dirigidas a su logro. A esta consideración nos referimos arriba cuando se mencionó la “alta institucionalización” de la convivencia, la prioridad en la formación de los estudiantes y la persistencia en términos de logros puntuales que contrarresten cualquier asomo de agresividad entre pares. El análisis puntual de casos, la extensión y profundidad de los mismos, los actores involucrados es un prerrequisito fundamental para orientar las acciones y los agentes comprometidos.

La sola enunciación o la espontaneidad de su ocurrencia no son garantía de que el clima escolar sea nutritivo y no tóxico para la salud social y cultural de sus integrantes (Arón y Milicic, 1999; Arón, Milicic y Armijo, 2012). Al contrario, una acción permanente, insistente, con medios alternativos, con compromiso de los sujetos de la vida escolar, son estrictamente necesarios e irremplazables. Quizá ésta sea una debilidad del por qué las instituciones educativas no generen convivencia como uno de los resultados esperables de la formación que ellas tienen a su cargo y que integran el concepto y la actividad educativa porque la responsabilidad se diluye y no hace parte de los objetivos centrales de formación (Lechner, 2002; Ollarves, 2006; Pérez, 2005). En otro sentido, las declaraciones de buena voluntad son eficaces en la medida en que se conecten con resultados de corto y mediano

plazo mediados por seguimiento constante y evaluación de la eficacia de las acciones emprendidas.

Las competencias básicas de la gestión de organizaciones educativas están en la creatividad y el conocimiento para ser calificadas de innovadoras. El talento humano, como parte de su cultura, que crea y sostiene un clima de trabajo propicio para encaminar sus esfuerzos al logro de objetivos es un principio fundamental que ayuda a congregarse voluntades de sus integrantes. Es un lugar común reconocer que el mayor valor de una organización educativa se centra “en sus competencias esenciales, es decir, en su capital intelectual, el cual en el proceso de aprendizaje colectivo, emerge para definir las estrategias apropiadas para dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, y de esta forma elevar la creatividad e innovación requerida por toda organización en el ámbito socioeducativo” (Ollarves, 2006, p.194). Las demandas de la sociedad hacia las instituciones educativas se concretan en que promuevan ambientes saludables en la formación de las nuevas generaciones.

El papel de la administración y gestión en la formación para la convivencia

Velar por la creación y sostenimiento de un clima escolar adecuado es una función de la administración y gestión. La convivencia es un concepto, un contenido, una práctica y una actividad que se aprenden a través de las instituciones como la familia, la educación, los medios masivos y los efectos de demostración de los ciudadanos y los conciudadanos en la cotidianidad. Es un aprendizaje que ocurre en la vida social mediante el proceso de socialización positiva y exitosa (Berger y Luckmann, 1998). Si la organización gestiona el objetivo de lograr ese aprendizaje, y lo hace efectivamente, significa que ella está a punto con el cumplimiento de su misión. Sin embargo, los diagnósticos no lo aseguran por cuanto presentan una distancia entre el ideal y las realizaciones que no aseguran procesos ni resultados acordes con las expectativas. En este caso, lo pertinente es pensar una organización que produzca el resultado esperado. Generalmente las organizaciones están construidas para desarrollar políticas y estrategias pensadas de arriba hacia abajo en las cuales no siempre están incluidos los objetivos prioritarios. Una prueba de ello es que la renovación organizacional es lenta y gradual y sólo muy recientemente se ha incluido la convivencia como ese objetivo que ahora se quiere alcanzar para toda la comunidad educativa y como el lugar de formación que la sociedad espera.

La administración y la gestión escolar parten, en general, de criterios centrados en la dirección y el gobierno más que en los objetivos y en formas autogestionarias. La consecuencia, es un sistema concentrado regido por lineamientos de organismos centrales de conducción, en una dinámica deductiva que va de propósitos generales a objetivos operativos. Así funcionan la planeación, la organización, los sistemas de control y seguimiento y la evaluación de resultados y, desde luego, la apropiación de recursos y de talento humano.

La institución escolar también replica el sistema cerrado, en sí mismo y en el eventual acceso de elementos extraños, que cierra sus posibilidades de autoconstrucción de su rol por cuanto está condicionada a dictámenes jerárquicos preestablecidos desde arriba a los cuales se espera que sea funcional. La calidad del director replica la de gerente de una empresa privada que produce beneficios económicos a sus propietarios. La lógica de funcionamiento está, a su vez, condicionada por normas y restricciones presupuestales

que se convierten en el criterio básico de las decisiones y, desde luego, de los resultados. En esta lógica, por supuesto, poco espacio hay, si se quisiera su promoción, para estrategias diferentes a las de una educación convencional y, por tanto, alejada de los objetivos que comentamos en este análisis. Esta es una prueba de la baja institucionalización que tiene la convivencia escolar como se planteó arriba, es decir asignación de una prioridad secundaria o contingente, que puede estar o no porque se diluye con facilidad.

La consecuencia de lo anterior es que la acción de los grupos involucrados en la gestión educativa que promueva la convivencia, sus directivos, coordinadores, profesores, alumnos, padres de familia y comunidad es casi inexistente o lo es solamente en sus aspectos formales o en los operativos y, desde luego, incapaz de promover cambios sustanciales hacia una autogestión que atienda necesidades prioritarias como los problemas relacionados con la contención de enfrentamientos agresivos entre sus sujetos sociales y culturales prioritarios, que son los estudiantes. En estas condiciones, no es de esperar un diálogo eficaz para que sea productivo, activo para que sea propositivo, colectivo para que involucre a todos los sujetos de la organización y demostrativo de alternativas que superen la sola funcionalidad e instrumentalidad. Este es el punto neurálgico de la tesis que se desarrolla en este documento.

La sociedad preocupada por el acoso escolar quisiera contar con instituciones en las cuales los niños y los jóvenes encuentren un ambiente propicio para el desarrollo de la vida en libertad, tolerante y justa. Además de ser la institución escolar un lugar privilegiado para el desarrollo de objetivos cognitivos de desarrollo intelectual, debería convertirse en eje fundamental de educación de la comunidad y de sus hijos en la construcción de una nueva generación que ve en la modernidad actual, o re-modernidad, un espacio de inclusión, respecto por los demás, valoración de la diversidad, apego a una cultura multicolor en la cual tengan espacio los viejos y los nuevos ciudadanos.

La lógica que sostiene la propuesta es que si el conocimiento es el activo más importante de cualquier proyecto humano, él está respaldado por una organización que es activa en captarlo, en producirlo y en aplicarlo. En estas operaciones está implícito el concepto de que las organizaciones aprenden o que tienen capacidad de aprender (Senge, 1990; Drucker, 1993). No es solamente la capacidad de adaptación lo que se espera sino la creación y la innovación que van desde su misión hasta sus planes estratégicos y los indicadores de su gestión en un ambiente propicio. Como en las organizaciones empresariales, en las que se dedican a la educación, se presentan turbulencias de diferente nivel e implicación que se resuelven con medidas de choque de corto plazo o con soluciones profundas que van a sus fundamentos, sus paradigmas, sus supuestos y su sistema de operaciones. Uno de estos aspectos es, precisamente, el desarrollo de la convivencia que se ha colocado en una prioridad secundaria o sencillamente ni siquiera ha sido considerado en las prácticas de la gestión escolar. Ni en uno ni en otro caso, cabe esperar resultados favorables en términos de prevención, orientación, aprendizaje y control. Más preocupante aún es la carencia cuando ella se debe, o está involucrada, en ambientes tóxicos que facilitan climas sociales y culturales propicios para la ocurrencia de actos de violencia.

Hay que enseñar la convivencia a las organizaciones mediante un proceso de inculcación, motivación, ejercitación, evaluación y seguimiento con respecto a la vida entre los seres humanos que se encuentran en la organización o que esperan de ella resultados para la vida en sociedad. Ponerlo en práctica significa preverlo, organizarlo, gestionarlo y evaluarlo en forma permanente y participativa como todo proceso educativo.

Algunas conclusiones

La baja institucionalización se debe a prioridades del Estado ajenas a las instituciones de educación y a la dinámica familiar que deberían asumirse como medios aptos para la transmisión de capitales sociales, culturales y simbólicos. Entretanto, el Estado se ha ocupado de tareas prioritarias como la defensa de su existencia frente a los grupos armados de derecha y de izquierda que han buscado atentar contra su estabilidad y, sobre todo, han enseñado cómo actuar para zanjar diferencias mediante la violencia como medio institucionalizado. El Estado ha colocado sus objetivos por encima de los ciudadanos en un proceso de alta institucionalización por su inmediata prioridad. Los objetivos educacionales han quedado en una prioridad secundaria y casi exclusivamente de las instituciones escolares que no han tenido la capacidad de responder solas a las urgencias de la sociedad.

Se sugiere una alta institucionalización de la convivencia por parte de la comunidad educativa encargada de los centros educativos mediante la creación de climas sociales y culturales favorables y de una administración y gestión proactiva como una respuesta a la comunidad de la cual forman parte con el acompañamiento de las instancias del Estado. La concepción de que la organización es sujeto de aprendizaje lleva a la función de enseñanza de la filosofía, estrategias, metas y procedimientos para asegurar que la convivencia genere resultados para los miembros de la comunidad educativa y para la sociedad en la cual ellos desarrollan sus vidas individuales y colectivas. El clima hostil que se ha cimentado en las instituciones de educación y que ha abierto espacios propicios al bullying, las agresiones e intimidaciones podrá superarse cuando las generaciones en formación interioricen formas pacíficas de resolver las diferencias con sus pares.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1991). **Imagined Communities**. Verso: London/New York.
- Arístegui et al. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. **Revista Psykhé**, 14(1), 137-150.
- Arón, A.M. Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. **Revista Psykhé**, 2 (9), 117-123.
- Arón, A.M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Un escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar ECLIS. **Universitas Psychologica**, 11(3), 803-813.
- Astiz, M. F. y Méndez, G. (2006). Education for citizenship. Argentina in Comparison. **Education, Citizenship and Social Justice**, 1(2), 175-200.
- Astiz, Ma. F. (2007). Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva comparada. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE** -, 5(4), 32-50.
- Bauman, Z. (2001). **La postmodernidad y sus descontentos**. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2002). **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). **Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). **Vida de consumo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2007a). **Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre.** Barcelona: Tusquets Editores.
- Bauman, Z. (2007b). **Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.** Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007c). **Arte ¿líquido?**. Madrid: Ediciones Sequitor.
- Beck, U. (2002). **La sociedad del riesgo global.** Madrid: Siglo XXI.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu. 15^a reimpresión.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de Educación**, 339,119-146.
- Carreño, M.A. (1998). **Manuel de urbanidad y buenas maneras.** México: Editorial Patria.
- Castells, M. (1999). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura.** México: Siglo XXI Editores.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. **Revista de Estudios Sociales**, 12, Junio, 41-51.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. **Revista de Estudios Sociales**, 15, Junio, 47-58.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. **Revista Psykhe**, 20(2), Noviembre, 79-86.
- Chaux, E. (2012). **Educación, convivencia y agresión escolar.** Bogotá: Editorial Universidad de los Andes – Taurus.
- Domingues, J. M. (2009). **La modernidad contemporánea en América Latina.** Buenos Aires: Siglo XXI.
- Drucker P. (1993). **Post capitalist society.** New York C: Harper Business.
- Elias, N. (1988). **El proceso de la civilización.** Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadea, C. A. (2008). La Dinámica de la Modernidad en América Latina: Sociabilidades e institucionalización. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, 13, 55-68.
- Gallardo V., P. (2009). Educación ciudadanay convivencia democrática. **Revista interuniversitaria de pedagogía social –SIPS-**, 16. Marzo. Tercera época, 119-133.
- Gallego H., A. M. (2011). La agresividad infantil: Una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. **Revista Virtual de la Universidad del Norte**,33, Mayo-Agosto.
- García J., R. (2003). La teoría democrática de Huntington. **Política y Cultura**, 019, 7-24.

- Gázquez, J.; Pérez, M. C.; Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. **Revista de Psicodidáctica**, 16(1),39-58.
- Hernández, Ma. A. (2008). La familia y el ciudadano de hoy. XXVII Seminario interuniversitario de teoría de la educación “Educación y Ciudadanía”. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Noviembre. En la Web, en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/27site/ad112.pdf>, consultada el 16 Mayo 2014.
- Huntington, S. (1994). **La tercera ola**. Buenos Aires: Paidós.
- Huntington, S. (1997). **El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**. Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, J. M. (2012). La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia. **Avances en la Psicología Latinoamericana**, 32(2), 287-303.
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2008). **Violencia escolar y climas sociales**. Buenos Aires: Biblos.
- Leal B., F. (1984). La participación política de la juventud universitaria como expresión de clase. En Martha Cárdenas y Alberto Díaz Uribe (eds.) (1984). **Juventud y Política en Colombia** (pp.155-203). Bogotá FESCOL-Instituto SER.
- LeBot, I. (1984). El movimiento estudiantil durante el Frente Nacional 1958-1974pp.71-112. Le Bot, I. (1984). **Educación e Ideología en Colombia**. Medellín: La Carreta.
- Lechner, N. (2002). **La recomposición del nosotros. Un desafío cultural. Discusión de resultados del Informe de Desarrollo Humano, del 2002, del PNUD**. Santiago de Chile: PNUD.
- Lewkowicz, I. (2006). **Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós.
- Melo, J. O. (1991). Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “Modernización, en Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (comp.) (1991). **Colombia: el despertar de la modernidad**. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- MinEducación Chile (2013). **Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo**. Santiago de Chile.
- MinEducación Perú (2013). **Rutas del Aprendizaje. Convivir, participar y dialogar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Un aprendizaje fundamental en la escuela que queremos**. Lima.
- MinEducación Colombia (2013). Ley 1620 en Marzo del año 2013, Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Bogotá.
- Ollarves, L., Y. (2006). Claves para la gestión de organizaciones educativas innovadoras. **Laurus**, 12(22),191-207.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 10(27), octubre-diciembre,1123-1132.