



Tensiones de los sujetos... en la convivencia escolar

Tensions of subjects ... in the school life

F. Recibido: abril 22 de 2016

F. Aceptación: mayo 27 de 2016

YOVANY OSPINA NIETO*

Resumen

El artículo tiene por objetivo identificar el tipo de sujeto que se construye no solamente en el aula sino en el contexto escolar que se ve mediado por la realidad que le antepone nuevos desafíos formativos.

Este trabajo analiza la problemática del ejercicio de poder en la escuela que genera unas construcciones sociales en el ambiente escolar, mediadas por la jerarquización de la autoridad. Desde este componente se sostiene desde una construcción teórica, específicamente de las dinámicas relacionales que se edifican en la escuela y que favorecen un verdadero reconocimiento del otro. El resultado del rastreo bibliográfico fue la consolidación de unas nuevas formas de entender el proceso educativo, en tanto que, se identifica la condición humana como fundamento sobre el que las instituciones educativas deben construir sus propuestas educativas y direccionar sus discursos pedagógicos.

Palabras clave

Educación, sujeto, relaciones pedagógicas.

Abstract

The objective of this article is to identify the type of subject that is built not only in the classroom but also in the school context which is mediated by reality that puts ahead new educational challenges.

* Magíster en educación y desarrollo humano, doctorando en ciencias de la educación y docente investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana y de la Universidad Santiago de Cali, Líder del grupo de investigación Pedagogía y desarrollo humano. Miembro del grupo de investigación de Humanidades y universidad.

The present work analyzes the issue of the exercise of power in the school which generates some social constructions in the school environment, these are mediated by the hierarchy of authority.

This component is supported by a theoretical construct, specifically from the relational dynamics that are built at school and favor a true recognition of the other. The result of the bibliographic search was the consolidation of some new ways to understand the educational process, as long as, it is identified the human condition as the foundation on which the educational institutions must build their educational proposals and address their pedagogical speeches.

Keywords

Education, subject, pedagogical relations.

Introducción

En el mundo de hoy, bien sea desde la realidad teórica o en su defecto desde la experiencia, la sociedad se ha planteado la pregunta por el sujeto que tiene especial importancia; mucho más cuando en las diversas realidades, a saber: económicas, políticas, educativas, sociales y culturales, entre otras, el pensamiento ha hecho de este concepto un punto de partida para diferentes reflexiones; esto a su vez, pone una línea de tensión entre el tipo de sujeto que se requiere y el que se está observando.

La pregunta por el sujeto exige especial atención en el ámbito escolar, dado que en la escuela se construyen y dinamizan una serie de relaciones pedagógicas, que no solamente se refieren a las que emergen

en las aulas, producto de las interacciones que establecen estudiantes y docentes, mediadas por la enseñanza y el aprendizaje, sino también por las realidades humanas que se instauran en el proceso educativo.

Es importante recordar que en las escuelas convergen los educandos que se forman para hacer su entrada en el mundo social, que es altamente competitivo y los educadores que se presentan como guías y orientadores; es decir, se identifica dinámica bidireccional y constitutiva entre unos y otros, haciendo de la educación una realidad humanizadora.

Precisamente en este confluir humanizador que se construye en la escuela, se encuentran y desencuentran permanente una serie de intereses, de miradas y de formas

de entender y pensarse lo que debe ser el proceso educativo en una Institución educativa, cuyo propósito final, no es otro que educar.

De esta forma subyacen una serie de intereses entre los aspectos inherentes a los discursos pedagógicos y los que emanan de la institucionalidad de la escuela; a su vez, precisan una seria tensión de convivencia, que paradójicamente es necesaria para la consolidación y formación de los sujetos que se educan.

Con respecto a las dinámicas relacionales que se construyen en la escuela y a las tensiones entre los discursos pedagógicos y los intereses institucionales, se halla un sujeto, bien sea educador y/o educando, que se encuentra y desencuentra en dos planos a saber:



- Un primer plano horizontal que es producto de las dinámicas pedagógicas que muestran la dialogicidad y el reconocimiento que establecen los sujetos en el proceso educativo, que no se reduce a la acumulación de saberes, sino a la puesta en marcha de realidades humanas que se configuran en el proceso formativo de los sujetos que actúan en la escuela.

- También se presenta un segundo plano, el vertical, que se fundamenta en el componente normativo que se construye en la escuela y que esta permeado por el encuentro y el desencuentro que se puede establecer en las instituciones educativas, específicamente en lo que refiere a paradoja formativa de la convivencia y la disciplina. (Florencia & Omar, 2008; p.356).

Estos aspectos son abordados en el presente artículo; es importante advertir que el mismo es producto de una revisión teórica que se hizo en el grupo de investigación humanidades y universidad, en el marco del proyecto de investigación “Los efectos de las experiencias de exclusión y de falta de reconocimiento social, en el ejercicio de la ciudadanía, de un grupo de estudiantes de educación media y de universidades de la ciudad de Cali y Yumbo”, que se ejecuta en la Universidad Santiago de Cali.

Desarrollo temático

La diversas tensiones que se establecen en la escuela deben ser percibidas como el espacio relacional del que está presente y no del que está ausente; es decir, debe constituirse en un discurso de reconocimiento y encuentro en la diferencia con la segunda persona, que implica el reconocimiento del tú, que es el otro humano, quien acompaña el proceso formativo; esto implica, no reducir las interacciones a la tercera persona, ya que se corre el peligro de ignorar el componente humano que tiene la educación (Bajtín, 1988). Esto a su vez, lleva a entender al sujeto como una realidad existencial palpable y no como una categoría que sobrepasa la misma condición humana. Agregan Ruiz & Estrevel (2008) que, citando a Zavala (1996), la reflexión del sujeto no es una construcción solipsista, sino que por el contrario implica:

“El conocimiento ya no puede pensarse como una posesión individual y resultado de una reflexión solipsista sobre el mundo, sino como una respuesta; esto es, como la recepción activa del discurso del otro. Situación que implica la interdependencia de los objetos y de las personas” (p.185)

Lo expuesto, implica una construcción encarnada en la misma historia del sujeto que se construye desde un yo que está en constante

En las escuelas convergen los educandos que se forman para hacer su entrada en el mundo social, que es altamente competitivo y los educadores que se presentan como guías y orientadores; es decir, se identifica dinámica bidireccional y constitutiva entre unos y otros, haciendo de la educación una realidad humanizadora.

relación con el tú y que en esta dinámica relacional se re-significan diferentes formas de humanizar la existencia. Considerando lo anterior Ospina (2013) dice:

“De ahí la importancia de construir una reflexión pedagógica en el aula, pues ello abre la posibilidad de discusión crítica en torno a preguntas esenciales, específicamente sobre lo que significa ser un sujeto histórico que pertenece a una cultura, que se orienta hacia unos futuros posibles que ella le permite vislumbrar, que se enfrenta a unos problemas de orden ciudadano, político, familiar, que debe relacionarse con sus semejantes desde la acción, el pensamiento, el sentimiento. Esto, a su vez, implica construir valores integrativos que propendan a la conservación, cooperación, calidad y asociación del mundo de la vida”. (p.163)

Lo considerado lleva a señalar diversas formas de humanización existencial, que tienen que ver con la manera como los sujetos se relacionan en su contexto educativo; al respecto Ruiz (2006), agrega que: *“el abordaje de las diferentes formas de reconocimiento que establecen los sujetos, evidencian la tensión que existe entre convivencia y conflictividad escolar; esto a su vez implica una vinculación de estos elementos con los procesos pedagógicos y la calidad de vida de los diferentes ac-*

Con respecto a la coexistencia es importante manifestar que en ella se encuentran diversas interacciones con otros formas de existencia; es decir, que no son únicamente humanas; se observa de esta forma una mirada ecosistémica.

tores escolares”. (p. 1). Subyacen de esta forma códigos de significado e identificación que complejizan, a su vez, las relaciones humanas.

Duarte (2002) añade que estos códigos de significado e identificación están ligados a las relaciones sociales que en cada colectivo se van construyendo; de tal forma, advierte el autor que: *los sujetos se auto identifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos anteriores y posteriores en el tiempo* (p.102).

Lo descrito, implica el establecimiento de interacciones que no se pueden someter a los aspectos meramente formales y que en consecuencia se reducen al contacto fi-

sico que establecen los individuos, por el contrario se necesita de una contextualización de situaciones en las que cada uno pueda reconocer al otro como una realidad existencial, es decir, de coexistencia.

Con respecto a la coexistencia es importante manifestar que en ella se encuentran diversas interacciones con otros formas de existencia; es decir, que no son únicamente humanas; se observa de esta forma una mirada ecosistémica; en conexión con esto Ospina (2013) advierte que:

“La coexistencia del ser humano se da en una relación recíproca con el otro, entendiéndose ésta como una posibilidad de reconocer que mi individualidad está abierta al encuentro y reconocimiento de la otra persona, en tanto a que el respeto por la dignidad humana se convierte en el mínimo ético en el que toda cultura debe dialogar. También es pertinente decir que cada hombre debe reconocer en su ser individual la presencia del otro individuo que se le antepone en la necesidad de la misma historia. Es importante aclarar que tal reconocimiento no se puede reducir únicamente al género humano, sino que debe ser de carácter horizontal y dialógico con todas los seres existentes, suscitando de esta forma una visión eco-sistémica de la existencia, que a su vez, se convierte en el telos



de los procesos formativos, integradores que se deben gestar en las aulas de clase, en cuanto que, en las mismas (aulas) se comienzan a construir, en los individuos, diversos entramados de construcción de la sociedad humana". (p.19)

En esta visión ecosistémica emergen entramados horizontales de las relacionales humanas: puesto que implica una realidad de encuentro con todos los seres que coexisten; por esta razón, Jiménez & Paulin (1985), proponen que:

"La relación del hombre con su medio ambiente y de los hombres entre sí; así como las circunstancias en las que ocurre, los propósitos para los que se realiza y los resultados de la acción, constituyen en el hombre experiencias y aprendizaje subjetivo que cuando se repiten regularmente permiten que anticipe los resultados de su acción frente a objetos y circunstancias similares a los experimentados con anterioridad". (p.7)

Las relaciones en las que coexiste el ser humano se construyen en la convergencia de una multiplicidad de factores y circunstancias de vida, por esta razón Ospina (2014) dice que:

"La coexistencia del ser humano se da en una relación recíproca con el otro, entendiéndose ésta como una posibilidad de reconocer que mi indi-

vidualidad está abierta al encuentro y reconocimiento de la otra persona, en tanto a que el respeto por la dignidad humana se convierte en el mínimo ético en el que toda cultura debe dialogar. También es pertinente decir que cada hombre debe reconocer en su ser individual la presencia del otro individuo que se le antepone en la necesidad de la misma historia". (p.211)

Precisamente, esta coexistencia hace que emerjan unas relaciones dialógicas, que en palabras de Ruiz & Estrevel (2008) equivale a:

"Las relaciones dialógicas no se dan entre palabras (en el sentido lingüístico) ni entre oraciones, pues son usadas en el plano de la lengua, sino entre enunciaciones. Así, las relaciones dialógicas son por definición extralingüísticas puesto que requieren de la palabra pero considerada como un fenómeno total y concreto y que tan sólo vive en la comunicación dialógica entre conciencias, que reflexionan entre sí y se comprometen

Las relaciones en las que coexiste el ser humano se construyen en la convergencia de una multiplicidad de factores y circunstancias de vida.

no sólo con la palabra del otro, sino en lo que enuncia de sí mismo y del otro en su constitución como sujeto". (p.187)

Es precisamente en estas relaciones de coexistencia donde emergen escenarios de reconocimiento del otro; a propósito de esto, la escuela en sus dinámicas educacionales construye un horizonte relacional que se evidencia en los manuales de convivencia y los modelos pedagógicos; estos a su vez, han sido percibidos como dispositivos y/o instrumentos reguladores de las prácticas pedagógicas; casi siempre se fundamentan en las relaciones de poder que terminan legitimando o no el lugar del sujeto que se educa; al respecto Batallán, (2003) agrega que:

"En efecto, si la relación constitutiva de la escuela es la interacción docente-alumno, en ella el poder es privativo del maestro, dada la asimetría que surge del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones. Desde luego el poder del docente no sólo se vincula con los recursos del conocimiento que puede movilizar en dicha interacción sino también, y como se adelantara, con el hecho de que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla". (p.692)

Estas interacciones permeadas por escenarios de poder hacen

que los sujetos vivan constantes de-construcciones curriculares que de una u otra manera condicionan su proceso formativo, sin importar el papel que desempeñen en el ámbito escolar, con esto se hace referencia a las intersubjetividades que emergen en la escuela y que terminan condicionando el encuentro con el otro; en esta misma perspectiva Valera (2001) advierte que:

“La escuela es una institución caracterizada por su carácter histórico social y por su complejidad, a pesar de su apariencia simple y perenne, cuasi natural. Vista desde lejos puede decirse que los alumnos acuden a ella para obtener la formación que requieren para su integración en el contexto social en el que viven”.
(p.26)

La escuela como institución muestra en sus proyectos educativos Institucionales, manuales de convivencia y modelos pedagógicos, dinámicas relacionales que permean situaciones arraigadas al ejercicio de poder, emergen de esta forma contextos que son tipificados por la jerarquización de la autoridad, que condicionan las interacciones que se construyen en el ámbito escolar y que a su vez, reflejan las relaciones en diferentes entornos que van construyendo los estudiantes, producto del contexto, social, cultural y familiar con el que se relacionan.

De esta forma el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, artículo 5, numeral 2, considera que: “la familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado son corresponsables de la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar...” En relación con esto (Sus, 2005) dice que:

“Los problemas para la institucionalización de la convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, generando un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia democrática”. (p. 984)

De esta forma aparece la escuela como un “escenario educativo sumamente complejo en tanto la subjetividad marcada por las viejas representaciones se resiste a pensar y habitar nuevas coordenadas” (Bandano et ál., 2008, p. 4).

Es precisamente esta condición de relaciones mediadas por los intereses de unos y otros la que propicia cierto grado de complejidad en las dinámicas escolares; dado que los estudiantes, tal cual como lo planteaba Valera (2001) se circunscriben a la necesidad formativa que ellos necesitan, y en el caso de los docentes pueden estar condiciona-

“La escuela es una institución caracterizada por su carácter histórico social y por su complejidad, a pesar de su apariencia simple y perenne, cuasi natural. Vista desde lejos puede decirse que los alumnos acuden a ella para obtener la formación que requieren para su integración en el contexto social en el que viven”. (p.26)



das por las situaciones cotidianas de trabajo que no les permiten considerar una resignificación de sus acciones educativas y formativas, generándose, por lo tanto, una interpretación particular de los sujetos que educan sobre sus prácticas y su mundo, de esta forma se responde a diversos intereses por captar el compuesto indivisible de objetividad y subjetividad que conforma la realidad social de la escuela (Battallán, 2013: p.685);

Subyace así, un sujeto alumno, que desde su historia y su constitución como objeto de reflexión para sí mismo está en relación directa consigo mismo y los otros; esto a su vez, muestra como subyacen una serie de intersubjetividades arraigadas a la construcción histórica del individuo. Al respecto Foucault (1990; p. 48) advierte que estas relaciones intersubjetivas permiten:

“...a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad...” (p. 48)

Es en esta construcción histórica, mientras no “se haga carne en los sujetos” (Bandano et ál, 2008; p. 14), que el individuo debe desarrai-

garse de cualquier tipo de situación que no le permita constituirse a sí mismo; es decir, debe configurarse con su propia condición relacional de encuentro con el otro, de esta forma se construye una relación pedagógica del sujeto-alumno, vista desde la subjetivación que se evidencia a partir de las prácticas pedagógicas, lo expuesto tiene que ver con el establecimiento de determinadas relaciones del alumno consigo mismo (Valera, 2001; p. 27); con respecto a esto, Castro-Gómez (2010), advierte que en este punto se propicia la *autorregulación de los sujetos de sus propios deseos, esperanzas y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano.* (p.23)

Ello implica, la construcción dinámica de relaciones humanas en el aula, en la que maestros y estudiantes se identifiquen en su condición existencial; es decir, en la necesidad de reconocerse no desde el hacer, sino desde el ser, de tal forma que los educadores, sean capaces de humanizar la profesión docente, en tanto que no se reduzca su práctica a la transmisión de conceptos; al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2002), entiende por profesionalización docente: “*Que los educadores actuales sean idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, buscando con ello*

una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes...” (p. 1). En lo que refiere a los estudiantes Ospina (2013) considera que:

“El sujeto educando se fortalece cuando es capaz de construir sentidos socialmente relevantes y proceder en la vida personal y social, con razón propia, para intervenir en su auto-dirección. Esto se hace posible cuando logra modificar, en virtud de lo anterior y no por imposición, sus esquemas, creencias, pensamientos, intereses y deseos; sentimientos, emociones, cogniciones, aprendizajes, formas de ser, de pensar, de actuar, de creer, de sentir y, en general, algunas funciones que constituyen su personalidad y subjetividad”. (p.164)

Pero el sujeto se construye también en la historia, (Foucault 1991. p. 6); esto significa que el sujeto es algo más que individuo, específicamente en su dimensión social, puesto que es capaz de construir comunidad; es decir, de encontrarse con el otro, incluso de construir comunidades de prácticas, como lo advierte Roza (2004) cuando al respecto agrega: “*...que estando dentro de ellas, los envuelve en todas y cada una de las acciones propias de su práctica...”* (p. 93).

Al respecto Foucault (1991. p. 6), advierte que la formación del sujeto que está en relación, no

es cuestión de procedimiento o de comportamiento, sino del ser que se hace en el reconocimiento del otro ya que es un ser inacabado; es decir, que se va haciendo permanentemente en la vida misma. Ya lo pone en consideración Pérez (2006) cuando insiste en la construcción de la subjetividad; ya que “...rescata la búsqueda del sentido del ser y del ser social como una manifestación de su compromiso de vida...” (pp. 53-54).

En esta búsqueda de sentido del ser y del ser social se configura la construcción de una subjetividad que favorezca escenarios de formación que se fundamenten en una puesta epistémica de considerar el aula como un escenario de relaciones humanas. Por esta razón Sus (2005), propone que:

“El aula constituyó la unidad analítica de anclaje, a partir de ella se recurrió a otras de menor o mayor nivel: institucional o gubernamental, según las necesidades de profundizar el análisis o enmarcarlo contextualmente. Considerando que el orden normativo disciplinar en el nuevo paradigma debe constituirse como texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje se generó un marco explicativo de los procesos inherentes a la estructura normativa disciplinar y la dinámica que genera tanto en la esfera relacional, como en la pedagógico-didáctica”.
(pp. 984-985)

En esta búsqueda de sentido del ser y del ser social se configura la construcción de una subjetividad que favorezca escenarios de formación que se fundamenten en una puesta epistémica de considerar el aula como un escenario de relaciones humanas.

Con respecto a lo anterior, Ospina (2013) dice que:

“El estudiante como sujeto crítico tiene que desarrollar a lo largo de su proceso formativo una interacción con el contexto, que le posibilite sensibilizarse con la justicia y dignidad humana; porque no puede ser indiferente frente a la violencia, la explotación y la miseria humana en ninguna de sus formas o manifestaciones. En último término, se busca que se construya como un ser que desde su condición humana comprenda que las vicisitudes no son una opción para ningún ser humano”. (p.170).

En la *Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia*, el Ministerio de Educación Nacional (2013) sostiene que:

“Las relaciones pedagógicas son relaciones entre sujetos, particularmente entre maestros y alumnos, y se producen principalmente en el aula, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando el proceso pedagógico privilegia la transmisión de conocimientos y el impartir disciplina, y no exalta al diálogo como mecanismo para poner en comunicación a sujetos portadores de preocupaciones e intereses, la función educativa se recorta y el papel simbólico del maestro como educador, en un sentido amplio, se deteriora”. (p.7)

Advierte Ospina (2013) que: *“...esto, a su vez, permite centrar la atención de la reflexión pedagógica en el aula, ya que ello constituye un elemento dinamizador del proceso formativo...”* (p.160). Emerge de esta forma un discurso pedagógico. Haciendo referencia a éste, Valera (2001) indica que:

“...el discurso pedagógico constituye y regula al sujeto pedagógico, de acuerdo con el orden, y las posiciones que dicho discurso establece. La pedagogía es un dispositivo de poder, saber y subjetivación, en relación directa con las relaciones de poder, comunicación y capacidades...” (p.26)

Considerando lo anterior, Robayo (2015) dice que:

“Bajo esta perspectiva, los cuerpos individuales y colectivos, los sujetos,



las subjetividades individuales y colectivas, tildadas de dispersas, enfermas, distintas, anormales, deben ser eliminadas o sanadas, tratadas o curadas, en el mejor de los casos. En esta operación homogeneizante, el discurso opera como práctica regulada que da cuenta de un cierto número de enunciados; no es pues un discurso natural, ni espontáneo...” (p.231),

Indica la misma autora citando a Díaz (1993, p. 23), dicho discurso “actúa para perfilar un conjunto de permisiones y de restricciones” y que además el discurso pedagógico propicia subjetividades hegemónicas que condicionan las relaciones en la escuela. Otro aspecto importante es el que tiene que ver con las prácticas pedagógicas que dinamizan estas relaciones, de esta manera se construyen intersubjetividades que no solamente están mediadas por la transmisión y la reproducción de saberes, sino por el encuentro y el reconocimiento del otro que se presenta desde su condición, status o rol; así lo enseña Díaz (1995), cuando señala que “...los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela...” (p. 353).

Visto de esta forma, las prácticas pedagógicas permiten la consolidación de escenarios de convivencia en el ambiente escolar, dado que los sujetos, educadores y educandos, son actores sobre los que recaen la mediación y la construcción de subjetividades respectivamente, tal cual como lo argumenta Larrosa (1995), cuando considera que: “Prácticas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituye la experiencia de sí” (p. 272).

Pero estas relaciones del sujeto consigo mismo, se potencializan en el ámbito social; ello implica un

Las prácticas pedagógicas permiten la consolidación de escenarios de convivencia en el ambiente escolar, dado que los sujetos, educadores y educandos, son actores sobre los que recaen la mediación y la construcción de subjetividades respectivamente, tal cual como lo argumenta Larrosa (1995).

reconocimiento de situaciones que posibiliten la humanización del individuo que en esta condición se reconoce necesitado del otro, pero la necesidad no es producto de la incapacidad del individuo, sino de la re-significación y sentido que le da el otro a la vida humana, al respecto Ospina (2014) sostiene:

“La sociedad humana es diversa en cuanto a la índole y la forma de las relaciones que los diferentes grupos tienen con el mundo natural, cada uno de los cuales ve la realidad que le rodea de modo distinto y da valor a sus propias necesidades e intereses económicos, culturales y sociales.

Además todos los actores de la sociedad necesitan que sus intereses sean considerados con equidad, lo cual puede implicar que se aseguren resultados distintos para cada lugar o en momentos. Subyace de esta forma la pedagogía como una categoría esencial para la educación, porque lo humano se puede desarrollar en toda su totalidad en cuanto que despliega el sentido y el significado del quehacer educativo”. (p. 212)

Refiriendo lo anterior, es importante advertir que los discursos pedagógicos que se propician en las escuelas, favorecen la identificación de subjetividades que no necesariamente son hegemónicas; dado que cada sujeto tiene una particularidad existencial que da cuenta de su con-

dición humana; al respecto, Ospina, Quintero, Vargas & Sastoque (2015) dicen que:

“Las relaciones entre los seres humanos permiten la identificación con la condición humana, advirtiendo que la misma se estructura en el desarrollo emocional y la configuración de la personalidad, que a su vez, se asocian estrechamente con las condiciones más o menos favorables que la realidad histórica les demanda; esto hace que esta construcción sea significativa para la vida de cada ser humano”. (p.3)

Se pone de manifiesto la necesidad que tiene la escuela de fortalecer los procesos de socialización, como componente fundamental del encuentro y reconocimiento del otro; esto a su vez, hace posible la apertura de la subjetividad individual hacia lo colectivo, en una dinámica de diálogo; de esta forma se favorece la constitución de sujetos “como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro”. (Zemelman, 1992, p. 12).

Con respecto a lo expuesto, Curcu (2008) considera que:

“El sujeto no es una idea estática, definitiva, sino que se asocia con la dinámica de la vida, con la naturaleza, con el contexto y con el entorno

Se pone de manifiesto la necesidad que tiene la escuela de fortalecer los procesos de socialización, como componente fundamental del encuentro y reconocimiento del otro; esto a su vez, hace posible la apertura de la subjetividad individual hacia lo colectivo, en una dinámica de diálogo.

de ese sujeto. Por lo tanto, la realidad como tal, no es algo que esté fuera del sujeto, el cual sólo tiene que ir a tomarla allá afuera. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir lo forma”. (p. 199)

Conclusiones

El problema de la violencia en las escuelas, si bien es responsabilidad de todo un sistema educativo, que en muchas ocasiones se presenta carente de herramientas de control que permitan fortalecer el respeto por los Derechos Humanos desde el aula de clase, tanto en el estudiante como en el docente; esto necesariamente implica la mirada

de un sujeto capaz de enfrentarse a los discursos absolutistas de enseñanza que terminan reduciendo el proceso educativo a un mero ejercicio de transmisión de saberes; por ende, es primordial rescatar el propósito final de lo educativo que no es otro que la formación integral del futuro ciudadano.

Lo expuesto implica la necesidad que tiene la escuela a través de sus actores principales de hacerle frente a los problemas que atañen la sociedad; ello implica convertir el aula en un escenario relacional en el que los sujetos se encuentran en horizontes no solamente institucionales, sino humanos, en cuanto que se busca responder a los desafíos sociales y culturales que antepone el contexto.

Es responsabilidad del educador un acompañamiento que responda a las necesidades de la región; no se trata únicamente de un compromiso ético y moral que se queda en discursos, sino que genere reales escenarios de transformación de los sujetos que se educan; es importante recordar las nuevas miradas eco-sistémicas de la educación que denotan el reconocimiento de un constructo integral y sostenible, advirtiendo que tal mirada existencial de convivencia en el que unos y otros (educandos y educadores) son capaces de construir nuevos espa-

cios educacionales, claro está partiendo de la premisa humanizadora de encuentro y reconocimiento del otro, es decir, del que co-existe.

La comprensión del concepto de violencia escolar abarca diversas manifestaciones de intimidación y agresión que tuvieron señales previas, y sin embargo no se les prestó la atención correcta; esto implica un reconocimiento del otro desde la institucionalidad y no desde lo humano; de igual forma se observa todas esas manifestaciones que en la mayoría de los casos, surgen como consecuencia de conflictos no resueltos, y que con la ayuda de las actitudes de los que conforman su entorno, ayudaron a aumentar el problema y generar el acto violento. Esto se puede evitar si se asumen

En este desarrollo de dinámicas relacionales surge la necesidad de construir un sujeto capaz de encontrarse y reconocer al otro; esto a su vez, pone de manifiesto la necesidad que tienen las instituciones educativas de seguir fortaleciendo sus propuestas pedagógicas en las nuevas miradas que declara la sociedad actual, en tanto que cada uno se construye permanentemente una historia que permite la confluencia existencial del proceso educativo; esto equivale a pensar un proceso más humano que no se escude solamente en particularidades indivi-

El problema de la violencia en las escuelas, si bien es responsabilidad de todo un sistema educativo, que en muchas ocasiones se presenta carente de herramientas de control que permitan fortalecer el respeto por los Derechos Humanos desde el aula de clase, tanto en el estudiante como en el docente;

duales de unos y otros que están a su vez, respaldadas por un ejercicio absurdo de poder y autoridad.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1988), Problemas de la poética de Dostoievski, Fondo de Cultura Económica, Breviarios 417, México, p. 379.
- Bandano, M. (2008, julio). Trabajo docente y culturas académicas: subjetividades, prácticas y culturas en la universidad pública. Ponencia presentada en el marco del VII Seminario Redestrado. Buenos Aires.
- Batallán, G; (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La con-

flictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8() 679-704. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>

Castro-Gómez, S., (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre – Universidad Santo Tomás.

Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. RTDCS [online]. vol.13, n.13 [citado 2015-02-03], pp. 195-216. ISSN 1316-9505. Disponible en: http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13169505200800010010&lng=es&nrm=iso

Díaz, E. (1993). Michel Foucault, los modos de subjetivación. Buenos Aires: Editorial Alma-gesto.

Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”. En: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta. pp. 333-361.

Duarte, C. (2002) Mundos jóvenes, mundos adultos, en revista

- última década N° 16 CIDPA, Viña del Mar.
- Florencia Urteaga, A; Omar, A; (2008). Valores personales y compromiso organizacional. Enseñanza e Investigación en Psicología, 13() 353-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213210>
- Foucault, M (1991). "Nuevo orden interior y control social". En: Foucault, M., Saber y verdad. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990) Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Jiménez-Ottalengo, R. y G. Paulin-Slade (1985), "Interacción y cultura", en Sociolingüística de la interacción, Instituto de investigaciones sociales, UNAM, México, pp. 7-15.
- Larrosa, J. (1995) "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)". En: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta. pp. 257-361.
- Ministerio de Educación de Colombia (2002). Artículos 1° y 39°, Decreto 1278: Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840
- MEN (2013) Política educativa para la formación escolar en la convivencia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Ospina, Y. (2013) "Construyendo una pedagogía ecosistémica" ISBN: 978-958-5734-3-1 Ed. "Pedagogía iberoamericana educar para la vida" educar para la vida. Tomo IX, Ed: REDIPE
- Ospina Nieto, Y; (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. Hallazgos, 10() 157-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835218009>
- Ospina, Y. (2014) Rescatar lo antropológico...una necesidad de la educación. Revista praxis y saber, vol. 5, Num 10, UPTC, Tunja. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/viewFile/3029/2744
- Ospina, quintero, Vargas & Sastoque (2015). Relaciones pedagógicas que se construyen en 10 instituciones educativas de Palmira-Colombia. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. ISSN: 2007 - 7890. Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseduacionpolitica-y-valores.com/>
- Pérez, E. (2006). Pedagogía, investigación y subjetividad: de la complejidad y la transdisciplinariedad al fin de la investigación sin sujeto. Material Mimeográfico Universidad de Oriente. Coordinación de Estudios de Postgrado. Cumaná. Venezuela.
- Robayo Torres. A. L (2015) Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones. Revista Colombiana de Educación, N.º 68. Bogotá. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/viewFile/3047/2723>
- Rozo, J. (2004). Sistemática y pensamiento complejo: sujeto, en educación, transdisciplinariedad. Medellín: Bio Génesis Fondo Editorial.
- Ruiz, J (2006) Escuelas que aprenden a convivir y conviven para aprender, OEI, Santiago.
- Ruiz Carrillo, E; Estrevel Rivera, L B; (2008). Construcción del sujeto e ideología social. Tiempo de Educar, 9() 183-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811002>
- Sús, M.C (2005). Convivencia o disciplina ¿qué está pasando en la escuela? Revista Mexicana de Investigación Educativa, issn 1405-6666

(Versión impresa) vol. 10, nº 027, México, D.F.

Valera Villegas, G; (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5() 25-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601306>

Zavala, I. (1996), “Bajtín y sus apócrifos o en El-Nombre del-Padre”, en Zavala (coord.), *Bajtín y sus apócrifos*, EDUPR Anthropos, pp. 131-148.

Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *Revista La Piragua*, 5. Santiago.

