



**CARACTERIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE LOS
DOCENTES Y ESTUDIANTES DE UN COLEGIO FEMENINO PRIVADO DE LA
CIUDAD DE MEDELLÍN. UN ESTUDIO DE CASO.**

YAKIMA KUAN DUQUE¹

Asesor

CARLOS MARIO BETANCUR HURTADO, MBA, MDHO

**UNIVERSIDAD EAFIT
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO ORGANIZACIONAL
MEDELLÍN
2014**

¹ ykd37@hotmail.com

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado a los esfuerzos de tantas personas que me han acompañado, a mis compañeras de curso y a mi asesor Carlos Mario quienes creyeron siempre en mí y me animaron constantemente sobre todo en el momento más difícil de mi vida; a mi esposo e hija que me iluminan cada día, a mi madre en su ejemplo académico y de vida, a Yuan mi mejor compañero de vida y a Dios Todopoderoso que me regala el Milagro diario de su Amor Misericordioso.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS COLEGIOS EN COLOMBIA Y EN MEDELLÍN	9
CAPÍTULO 2: GENERALIDADES DEL COLEGIO PALERMO DE SAN JOSÉ	13
2.1. RESEÑA HISTÓRICA DEL COLEGIO	13
2.2. MARCO FILOSÓFICO INSTITUCIONAL	15
2.3. MISIÓN Y VISIÓN INSTITUCIONAL	19
2.4. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL COLEGIO	21
2.5. OBJETIVOS INSTITUCIONALES	28
2.6. VALORES INSTITUCIONALES DEL COLEGIO	30
2.7. PERFILES INSTITUCIONALES	31
2.8. CERTIFICACIÓN DE CALIDAD: NORMA ISO 9001, VERSIÓN 2008	35
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN	37
CAPÍTULO 4: LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA	47
4.1. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA	47
CAPÍTULO 5: MEMORIA METODOLÓGICA	63
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	63
5.2. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	67
5.3. MÉTODO UTILIZADO	69
5.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	72
5.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	74
5.6. PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	76
5.7. DIFICULTADES Y REFLEXIONES HALLADAS DURANTE EL PROCESO ...	78
5.7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO REALIZADO	78
5.7.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	80
5.7.3. CONTRIBUCIÓN A LA ACADEMIA	81
5.7.4. CONTRIBUCIÓN A LA GESTIÓN HUMANA	82
5.7.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	83
5.7.6. ESTADO DEL ARTE	85
CAPÍTULO 6: DINÁMICA RELACIONAL: EFECTOS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN UN COLEGIO DE MEDELLÍN	88

6.1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES	98
6.2. VÍNCULO RELACIONAL PRESENTE ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES	104
6.3. DINÁMICA RELACIONAL PRESENTE EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES	112
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	120
REFERENCIAS.....	128
ENTREVISTAS RELIZADAS POR YAKIMA YUAN DUQUE Y QUE APARECEN EN LA LISTA DE REFERENCIAS DEL ORIGINAL DEL TRABAJO DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD EAFIT	132

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo pretende resolver el interrogante siguiente: ¿cómo es la interacción comunicativa entre los docentes y estudiantes de un colegio femenino privado de la ciudad de Medellín?, al considerar como actores sociales a los docentes y a los estudiantes de dicha institución. La respuesta a dicha pregunta lleva a conocer cuáles son las intencionalidades, tanto en docentes como en estudiantes, en dicha interacción, y en qué medida son conscientes de lo que influye en las relaciones interpersonales.

A lo largo del presente trabajo se identificarán posturas frente a la interacción comunicativa que se evidencia en docentes y estudiantes y los propósitos que ambos tipos de actores persiguen. Frente a lo anterior, se encuentra que el estudio de caso aborda cada unidad de estudio (el colegio) como un sistema integrado completo y complejo, en el que, según Bernal Torres (2010), se vinculan subsistemas que interactúan para generar una dinámica relacional propia, que les permite a sus integrantes asumir diferentes posturas frente a la forma de interactuar, con el fin de obtener objetivos específicos para cada grupo poblacional.

Las categorías que se tuvieron en cuenta para la realización del trabajo tienen que ver, en primer lugar, con la interacción comunicativa, que para el presente trabajo se definió como aquella relación recíproca en la que de necesidad hay un intercambio de información, sea expresa o tácita, verbal o gestual o corporal, entre otras formas, entre dos o más personas, que tiene como objetivo el intercambio de información, de perspectivas, de experiencias, por parte de los sujetos intervinientes; esta interacción es la comunicación, al igual que todo mensaje que se genere hacia el o los interlocutores. Según Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), es imposible no comunicar, pero la comunicación dependerá de la forma y las tonalidades con las que el interlocutor y el receptor emitan y reciban los mensajes, lo que les permitirá asumir, con ello, que pueden existir diferentes formas de tomar los mensajes, de conformidad con la intencionalidad de quien o quienes emiten el mensaje y de las formas en que el receptor o receptores lo asuman, lo que abre la posibilidad de

identificar la intencionalidad en el mensaje, tanto del emisor como en el receptor, y de que exista la posibilidad de que ambas intencionalidades tengan discrepancias, de acuerdo con la postura de cada actor social interviniente. Para esta categoría se toman algunos de los postulados de Goffman (1991), en los que plantea que la interacción solo es posible que se dé en las situaciones sociales, es decir, toda aquella relación que implique a dos o más individuos.

En segundo lugar, se trabajó con la categoría de educación, de acuerdo con la ley 115 de 1994, la cual regula las instituciones educativas y delimita el accionar de las mismas en términos de los fines y objetivos de la educación. Dicha ley menciona que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de Colombia, 1994). Existe una permanente interacción entre docentes y estudiantes en la que se propende por un proceso dinámico de aprendizaje, que aporte no solo a lo académico sino a lo personal y formativo, y que, a su vez, permita contribuir a formar ciudadanos que reconozcan el respeto por la dignidad, los deberes y los derechos de las personas. La caracterización de esta interacción podrá evidenciarse en el capítulo de los hallazgos de la presente investigación.

El primer capítulo de la misma abordó una breve reseña histórica de los colegios en Colombia y en Medellín, a partir del surgimiento de la educación y la implementación de los colegios privados, bajo la custodia de las comunidades religiosas y el apoyo de las entidades estatales encargadas de administrar las ciudades y provincias. Se realizó un recorrido desde el surgimiento de los primeros planteles educativos, con el apoyo de los recursos económicos de las personas de cada provincia bajo la formación de religiosos y con posterioridad de maestros, que fueron surgiendo entre los mejores estudiantes. Se abordó la importancia que se les dio a las primeras cátedras, la priorización de las materias por cursar y la diferencia que se le dio a la formación de los hombres en relación con la de las mujeres, esto basado en la proyección que se tenía para la últimas, la cual era formarlas para ser esposas y amas de casa, por lo que su formación tenía un mayor énfasis en el aprendizaje de actividades de la cotidianidad en el hogar, en tanto que la de los hombres estaba basada en la lectoescritura y en las ciencias matemáticas,

sociales y naturales. En los inicios de la formación en los claustros académicos, la interacción comunicativa que se establecía entre docentes y estudiantes se regía a lo estrictamente académico y no se daba el espacio para la del ámbito personal, solo hasta hace unos 50 años, en términos aproximados, se podía hablar de una apertura en lo relacional entre estudiantes y docentes, lo cual hoy en día está regulado por la norma, en la que se habla de una formación integral de la persona y se deja espacio para un aprendizaje bidireccional. Para la forma en que se establecía la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes al inicio de la creación de los colegios, en la que los estudiantes no establecían conversaciones con los docentes, ni participaban en actividades recreativas ni deportivas comunes, el docente era considerado el único poseedor del conocimiento, en tanto que el estudiante era considerado el receptor del mismo.

El segundo capítulo aborda la reseña histórica y las generalidades del colegio objeto de estudio desde sus orígenes, la adquisición del terreno y las edificaciones iniciales, los primeros estudiantes y la interacción educativa entre docentes y estudiantes. Se habla del respaldo y credibilidad frente a la palabra del docente, las posturas por parte de los estudiantes, las jornadas y las actividades en las que participan ambos actores, como la eucaristía del domingo y las fiestas patrias en fin de semana. Se evidencia en este capítulo la incidencia de la enseñanza de la religión católica por parte de las hermanas del colegio y, en el futuro, de algunas de alumnas que hoy son religiosas, lo cual permite reflexionar frente a la forma como la dinámica relacional influencia las decisiones vocacionales de los actores.

En el siguiente capítulo se trabajó la interacción comunicativa en el colegio objeto de estudio, mediante la identificación de los elementos teóricos planteados desde diferentes posturas, con el fin de contrastar esta información con la dinámica que se vive en la institución.

El siguiente capítulo aborda la dinámica relacional del colegio objeto de estudio, en la que se toma como relacional el vínculo establecido por cada sujeto con base en su propia experiencia de vida, para interpretar la información que recibe y con la que responde ante los diferentes estímulos. Frente a la teoría relacional, Lavanderos y Malpartida

(1994) plantean que “la teoría relacional es un sistema explicativo que fundamenta su operar en la relación como proceso de generación de sentido y mundo” (Lavanderos y Malpartida 1994, p. 58); de igual manera, mencionan que la concepción relacional se vincula con las diferentes experiencias vividas por los actores sociales intervinientes.

El capítulo de la memoria metodológica menciona el planteamiento del problema, el diseño y el método de investigación utilizados, las técnicas de recolección de la información, las técnicas de análisis de la información empleadas y las preguntas de las entrevistas; se exponen también las dificultades afrontadas y se describe el desarrollo del proceso realizado, lo mismo que la población y la muestra con las que se trabajó.

Se plantea entonces el siguiente objetivo general y los objetivos específicos que delimitaron el presente trabajo investigativo:

Objetivo General

Caracterizar la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes en el Colegio Palermo de San José con el fin de comprender los efectos en la dinámica relacional.

Objetivos Específicos

- Revisar los principales aspectos teóricos sobre la conceptualización de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, con el fin de tener un referente conceptual que permita contrastar los hallazgos
- Caracterizar la interacción comunicativa presente en el Colegio objeto de estudio entre docentes y estudiantes con el fin de propiciar la reflexión frente a los mismos.
- Identificar los efectos de la dinámica relacional entre docentes y estudiantes a través de la interacción comunicativa presente en la dinámica cotidiana con el fin de comprenderlos.

CAPÍTULO 1: BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS COLEGIOS EN COLOMBIA Y EN MEDELLÍN

Para contextualizar este trabajo investigativo, es importante hacer un breve recorrido histórico de los colegios de Colombia y de Medellín, toda vez que el mismo abarca, como caso de estudio, la interacción comunicativa presente en un colegio privado de la ciudad de Medellín.

En Colombia hacia el año 1819, nacen las primeras escuelas para niños y niñas, llamadas escuelas de primeras letras, gramática y latinidad, las cuales se centraban en que los niños y niñas aprendieran a leer y a escribir; la educación para las niñas en dicho momento histórico se centraba en formarlas para ser esposas y amas de casa, por cuanto se enfocaban hacia la costura y los buenos modales, entre otros aspectos. A los niños se les preparaba con énfasis en la lectura, algunas nociones de matemáticas y las artes para la guerra. Según Báez Osorio (2006), a partir de 1820 estas escuelas se fueron dividiendo en públicas, que eran aquellas que se encontraban en las ciudades y eran subsidiadas por el gobierno, y las privadas, administradas por las parroquias, por los conventos religiosos y por casas particulares.

Se privilegió tanto la educación pública como la privada en Colombia y la última se les asignó a las comunidades religiosas. Al día de hoy, buena parte de los colegios privados en la ciudad de Medellín pertenecen a comunidades religiosas; si bien en su origen la apertura fue solo a comunidades religiosas cristianas católicas, hoy en día siguen siendo religiosos con aperturas a otras religiones y profesiones de fe, como los colegios de la comunidad judía, de los adventistas, de cristianos no católicos, entre otros. La gran mayoría de los colegios privados de la ciudad de Medellín continúan siendo de propiedad de comunidades religiosas católicas. Báez Osorio (2006) afirma al respecto que “—ds colegios particulares eran aquellos que podían establecer algunas personas o comunidades religiosas por iniciativa particular con autorización del gobierno; tales centros de enseñanza constituyeron la educación privada” (Báez Osorio, 2006, pág. 106).

Los actores en los colegios han sido, a través del tiempo, estudiantes y docentes, tanto hombres como mujeres, y directivos, que, en ocasiones, hacen parte de comunidades religiosas, así como también filántropos, que destinan parte de su fortuna a la actividad educativa.

Estos actores han tenido interacciones entre ellos de diferente particularidad, que, quizá, con el tiempo a través de los cambios de épocas han venido variando, lo que genera cierto efecto en las relaciones entre estudiantes y docentes, aspecto que más adelante se contrastará con los resultados de la presente investigación. Báez Osorio (2006) al respecto menciona: “el niño desde el ingreso a la escuela debía sumisión, respeto y obediencia al maestro” (Báez Osorio, 2006, pág. 85). Esto supone una relación establecida de manera vertical, con reducido espacio para el intercambio de opiniones, marcada por un docente, que tenía el saber, y un estudiante, que debía aprender y obedecer. Incluso, se habla de sumisión, lo cual puede llevar a interpretar que no había cabida para contrastar lo que dijera un maestro frente a algún conocimiento que pudiera tener un estudiante, proveniente de la praxis o de aprendizajes obtenidos fuera del plantel educativo.

Con base en lo anterior, puede inferirse que la interacción comunicativa que se establecía en aquel momento era unidireccional de maestro a estudiante, lo cual pudo generar que el maestro solo se preocupara por la transmisión de conocimiento al estudiante, dejando a un lado el trabajo en relación con el ser. De estudiante a profesor, en realidad era una interacción pasiva, por cuanto la educación quizá era enfocada hacia el desarrollo de la norma, su interpretación y su obediencia, más que hacia el saber, aspecto que solo ejercía el docente. Al respecto, la psicóloga del colegio (entrevista de la autora a la psicóloga Luz Miryam Lotero Arango, 11 de febrero de 2014) afirma: “nadie podía refutarle nada a un profesor, no se podía contradecir a un profesor, porque eso era una falta de respeto y daba expulsión del colegio y hasta del barrio”. Este tipo de afirmaciones de hace unas décadas atrás deja entrever que a lo largo del tiempo ha existido distancia entre docentes y estudiantes; de igual manera, más que respeto se tenía temor a contradecir al profesor, lo cual dista de lo que promulga la norma, vigente en la actualidad, de un intercambio de opiniones y del reconocimiento de un saber en el estudiante, del que también puede aprender el docente. Las preguntas que se generan a partir de este análisis son ¿que tanto se

ha venido conservando en el tiempo esta forma de relacionarse entre docente y alumno y hoy en día qué tanto se aplica?, ¿qué tanto los alumnos hoy en día no son ya tan sumisos y exigen respeto, no solo desde la perspectiva del saber del docente sino desde la de sus relaciones? Estos son interrogantes permiten generar una reflexión frente a la manera como se asumían los roles de docentes y estudiantes hace algunas décadas y como se asumen en la actualidad.

Según Báez Osorio (2006, pág. 105),

los colegios se agruparon en dos tipos: colegios o casas de educación propiamente dichos y los centros educativos de enseñanza especializada, así: religiosa, normalista y militar. Todos esos establecimientos educativos podían ser, unos de carácter oficial o nacional y otros de carácter particular o privado.

Lo anterior tiene fundamento en el artículo primero de la ley del 6 de agosto de 1821, que dice en sus apartes que “en cada una de las provincias de Colombia se establecerá un colegio o casa de educación” (Báez Osorio, 2006, pág. 105). Como origen mismo de los tipos de colegios, se definió el normalista como el ligado a la formación de profesores, el militar como el destinado a preparar a los estudiantes para la defensa de la patria y los de tipo religioso los organizados para perpetuar la ideología católica, de manera específica. El aval a la educación de colegios católicos estuvo apoyada por diversos integrantes de la comunidad con representatividad o fortaleza económica, con el fin de prodigar recursos para el cabal funcionamiento del colegio y de los demás requerimientos que se necesitaran. Lo interesante e inquietante es entender el por qué la proliferación de colegios de tipo religioso en la ciudad de Medellín, aspecto que se desarrollará más adelante.

El Estado colombiano ha procurado la creación de colegios en el país, con el fin de eliminar el analfabetismo en las diferentes regiones, para buscar que todos sus ciudadanos y ciudadanas aprendan la lectoescritura y demás conocimientos científicos; también hace relación directa del aprendizaje de la religión católica con todas sus celebraciones; tal es así que está registrado en el libro citado por Báez Osorio: los docentes debían acompañar a sus estudiantes a las celebraciones eucarísticas los domingos y debían cerciorarse de que los estudiantes se confesaran y comulgaran. La psicóloga del colegio Palermo, que fue estudiante de la institución, confirma al respecto en la entrevista antes mencionada: ~~Los~~

profesores nos acompañaban a ir a misa cada domingo y nos llevaban también a todos los actos cívicos; debíamos ir con uniforme”. El acompañamiento por parte de los docentes era, en la práctica, los siete días de la semana, en la medida en que se tenían clases de lunes a viernes, los sábados había formación cívica y de artes y los domingos se asistía a las celebraciones eucarísticas, por lo cual motivo, los estudiantes compartían mucho tiempo con los profesores; sin embargo, es importante no perder de vista que, aunque el tiempo era amplio, la relación no era muy cercana ni cálida, según los reportes hallados en Báez Osorio; según la entrevista a la psicóloga del colegio, la relación se establecía en términos de respeto y distancia afectiva.

En el año 1827 se dio en Colombia la apertura del primer colegio-internado privado para niñas en Bogotá (Cacua Prada, 1997). No obstante, el autor describe cómo la educación para las mujeres en esa época estaba destinada a que aprendieran a leer, escribir, principios de geografía, aritmética, gramática castellano, dibujo, música, traducir francés y todas las habilidades de costura, con el manejo de una casa” (Cacua Prada, 1997, pág. 137), con miras a que su proyección como adultas fuera ser esposas y madres.

En Medellín, algunos de los primeros colegios privados en fundarse y que aún continúan abiertos son: Colegio San Ignacio de Loyola, Colegio de San José, Colegio de La Enseñanza, Colegio de La Presentación y CEFA. En la actualidad, los colegios privados católicos se encuentran agremiados en la Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED), en la cual se estudian los movimientos y tendencias de la educación para los colegios de esa confesión religiosa.

CAPÍTULO 2: GENERALIDADES DEL COLEGIO PALERMO DE SAN JOSÉ

2.1. RESEÑA HISTÓRICA DEL COLEGIO

El Colegio Palermo de San José se encuentra ubicado en el barrio El Poblado, en la comuna 14 de la ciudad de Medellín, lugar que fue poblado por comunidades y familias de industriales, políticos y comerciantes en el siglo XX. El colegio fue inaugurado el 17 de enero de 1943 bajo la dirección de la Madre Olivia Osl (Colegio Palermo de San José, 2013)². Inició su trabajo académico en las instalaciones de la casa cural de la Parroquia de San José de El Poblado; un poco más tarde, durante el mismo año de fundación del colegio, las hermanas adquirieron un predio contiguo, que se destinaba como finca y que llevaba como nombre “Palermo”.

El colegio, entonces, tomó el nombre de la finca que estaba establecida en los predios en los que se encuentra en la actualidad la institución y, como complemento a dicha denominación, adoptó el nombre del patrono espiritual de la parroquia del Poblado: San José; de ahí el nombre: Colegio Palermo de San José. La institución contó con el apoyo para su fundación del entonces cura párroco de El Poblado, padre Antonio Henao Ossa, y del arzobispo de Medellín, monseñor Joaquín García Benítez. En este mismo año recibió la tarjeta de “alto honor” que el Comité Cultural Argentino de Buenos Aires, mediante la resolución N° 126 del 1° de noviembre de 1945, concedió a cuatro colegios de Medellín, a saber: Universidad Católica Bolivariana, Colegio de San Ignacio, Colegio de La Enseñanza y Colegio Palermo de San José; la mención fue otorgada por “la gran labor cultural y educativa” (Colegio Palermo de San José, 1943a, pp. 19-20). El colegio recibió la aprobación oficial para la ejecución de los estudios de secundaria y media vocacional el 26 de octubre de 1949, mediante la resolución N° 1894 del Ministerio de Educación Nacional.

En la actualidad un colegio privado, que trabajó en sus inicios, en 1943, con población estudiantil mixta, solo en el grado preescolar; la primaria y la secundaria desde entonces ha

² Madre Olivia Osl, de nacionalidad austriaca; nació el 14 de mayo de 1918 en Angerberg, Tirol, Austria. Estuvo al frente del colegio, desde su fundación en 1943 hasta el año de 1956: trece años que empleó para fundamentar los valores de la identidad palermista: la espiritualidad, la fraternidad, la ciudadanía y la intelectualidad.

venido atendiendo solo población femenina. A partir del año 2014 se abrieron de nuevo matrículas para estudiantes varones en edad preescolar. Aunque desde la fundación del colegio se declaró, en el reglamento que rige a la entidad, que el propósito era “dar a las estudiantes una sólida cultura moral, intelectual y física, que las prepare para su futura posición social” (Colegio Palermo de San José, 1943b, p. 2), se evidencia con esta declaración que el fin del colegio era trabajar en la formación de estudiantes mujeres y no en la de hombres. Sin embargo, se dio el ingreso a estudiantes masculinos, pero en forma limitada, puesto que se matricularon en el año 1943 41 niños y 27 niñas en la sección infantil, en tanto que para primaria y bachillerato solo fueron admitidas mujeres.

En el año 2004, las estudiantes del colegio, ocuparon puestos distinguidos en las pruebas ICFES (Congreso de Colombia, 2009)³: 2°, 4°, 9°, 18° en el país, lo cual fue significativo para la el reconocimiento académico de la institución.

En el año 2005, el colegio se distinguió por el trabajo para obtener la certificación de calidad; en efecto, fue certificada por el ICONTEC (2014)⁴ según la norma ISO 9001:2000. En el año 2006, los resultados académicos de las estudiantes elevaron el nivel a “muy superior” en las pruebas ICFES (Congreso de Colombia, 2009). Estos dos acontecimientos fueron significativos para el colegio, en la medida en que, al contar con la certificación de calidad, se pudo tener un incremento significativo en el valor de las matrículas y contar con un respaldo en la optimización de la ejecución de sus procesos internos y de atención a estudiantes, familias y empleados. En el segundo caso, fue importante el reconocimiento en las pruebas ICFES, puesto que se alcanzó el nivel máximo de desempeño académico en una prueba estatal nacional y esta medida, sumada a la certificación de calidad, le permitió a la entidad estar en el tope de cobros de matrícula y pensión autorizadas por el Ministerio de

³ ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, entidad especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y, en particular, apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de Estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

⁴ ICONTEC: empresa multinacional de servicios que contribuye a la generación de confianza en la sociedad y al desarrollo sostenible en las organizaciones, a través de la innovación en normalización, en educación, en evaluación de la conformidad y en metrología, mediante la generación de valor agregado con el talento humano.

Educación Nacional, a la vez que también permitió tener un reconocimiento en el medio de la calidad educativa ofertada por la institución.

En la descripción histórica del Colegio es relevante para la vida institucional la canonización, en 2008, de la madre María Bernarda Bütler, fundadora de la Congregación de Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora, toda vez que es la congregación a la cual pertenecen las religiosas de la entidad y de las que se han tomado algunas de las enseñanzas pedagógicas y filosóficas como bases de los valores institucionales de la institución.

El colegio es propiedad de la Congregación de Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y se cuenta con religiosas en las áreas directiva, administrativa, pastoral y docente.

2.2. MARCO FILOSÓFICO INSTITUCIONAL

El colegio es una institución sin ánimo de lucro (Colegio Palermo de San José, 2013)⁵, dirigida por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora⁶, quienes, basadas en la filosofía de San Francisco de Asís⁷ y en el pensamiento de santa madre María Bernarda Bütler (Hermanas Franciscanas de María Auxiliadora (s.f.)⁸ demarcan el horizonte institucional. En el marco de la filosofía institucional, el colegio expresa de manera literal que busca:

Formar a las estudiantes como ciudadanas mujeres de bien, emprendedoras, competentes en el manejo de la tecnología informática y el inglés, responsables con el cuidado del medio

⁵ El Colegio “Palermo de San José” fue aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, según resolución N° 22.452 de 1988, y obtuvo actualización de su aprobación de estudios mediante la resolución municipal N° 0394, del 4 de abril de 2005.

⁶ La Congregación de las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora fue fundada por María Bernarda Bütler, que nació en Suiza en 1848 y murió en 1924 en Cartagena de Indias (Colombia). Cuando ya era religiosa franciscana en su patria, viajó Ecuador para desarrollar su vocación misionera y más tarde pasó a Colombia.

⁷ San Francisco de Asís: personaje histórico que recibe estigmas de Jesucristo debido a su vida austera, a imagen de Jesús de Nazaret.

⁸ Santa madre María Bernarda Bütler: religiosa nacida en 1848 en Suiza, en Auw, cantón de Argau; fue fundadora de la Congregación de Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y fue declarada santa por el Vaticano en 2008.

ambiente y capaces de generar procesos científicos (...). Nuestra institución Palermo de San José se fundamenta en una filosofía cristiana-católica, que desarrolla y vive el principio del SER sobre el TENER (Colegio Palermo de San José, 2014, p. 9).

Si bien el colegio expresa en la filosofía institucional lo anterior, vale la pena resaltar el énfasis que se tiene en cuanto a la formación de mujeres de bien, lo cual se evidencia en los mensajes escritos de las diferentes carteleras del colegio, en los que se resalta de manera textual dicha formación; se puede observar en las carteleras asignadas a cada área de trabajo que hay un énfasis por resaltar la formación que reciben las estudiantes, enfocada a ser ciudadanas de bien; de igual manera, a través de la coordinación de procesos se encarga de hacer seguimiento a las estudiantes egresadas y vinculadas en las diferentes universidades, con el fin de tener datos estadísticos que soporten, tanto el desempeño académico como el trato que dan a las demás personas en la universidad; esto está descrito desde los fundamentos del proceso de diseño curricular y se hace con el fin de mejorar año a año los planes de estudio académico y formativo. Sin embargo, un seguimiento como el que hace el colegio –que podría verse como un poco invasivo–, pues las estudiantes son egresadas del colegio y ya no pertenecen a él, podría enviar mensajes claros para el relacionamiento que los docentes del colegio tienen con las estudiantes, tal vez con el fin de validar la posibilidad de entrar en campos personales que las mismas estudiantes defienden, o con el de generar prevención por parte de dichas estudiantes al ver que el colegio vigila.

El colegio cuenta con una filosofía institucional que declara en uno de sus apartes:

El Colegio Palermo de San José se fundamenta en una filosofía cristiana-católica, que desarrolla y vive el principio del ser sobre el tener, apoyando sus criterios educativos en la fraternidad universal, valor por excelencia de la identidad franciscana impartida por San Francisco de Asís (Colegio Palermo de San José, 2014, p. 8).

De acuerdo con lo anterior, se podría afirmar que la filosofía institucional del colegio está fundamentada en las enseñanzas religiosas de San Francisco de Asís, en lo tocante con la referencia al desprendimiento de lo terrenal y con asumir la vida de manera sencilla a partir de la pobreza (Chesterton, 2009, p. 31). En forma tal vez paradójica, el colegio se encuentra ubicado en el sector de El Poblado, en Medellín, reconocido por su desarrollo económico,

en el que viven familias de estrato alto en proporción considerable; sin embargo, a las estudiantes se les forma a través de lo estipulado en la mencionada filosofía institucional, procurando que llegue el mensaje del ser antes que el tener; por ello, y con el fin de alinear dicha formación con la filosofía de la entidad, se desarrollan acciones como las campañas de donaciones a sectores sociales, como el asentamiento en Vallejuelos, para el que las estudiantes aportan desde víveres hasta tiempo para recreación de los niños del lugar, para con ello sensibilizar tanto en la labor social como en el desarrollo del ser.

Ha habido momentos en los que el colegio ha propendido por matricular estudiantes varones, familiares, hermanos o primos de estudiantes mujeres, pero solo hasta el grado preescolar, debido a que, de manera expresa, el reglamento de la institución se enfoca hacia la formación de mujeres. Uno de tales estudiantes masculinos es el actual capellán del colegio, que afirma haber ingresado al colegio en compañía de sus hermanas, aunque fueron ellas quienes, en últimas, se graduaron como bachilleres, pero a él le tocó terminar en una entidad distinta. A continuación se expresan algunos apartes de las entrevistas, tanto al sacerdote referido como a una religiosa, en las que hacen referencia a sus experiencias en los inicios del colegio como estudiantes:

yo me acuerdo que yo estudiaba con las niñas; entré al colegio porque mis hermanas estaban acá también y sabíamos desde que se entraba que debíamos pasar luego a colegios masculinos (entrevista de la autora al sacerdote Luis Eduardo Gómez Londoño, febrero de 2014).

a mí me tocó estudiar con niños y compartíamos todos los espacios, jugábamos juntos ... creo que todos eran familiares de niñas (entrevista de la autora a la hermana María Victoria Vásquez Pérez, febrero de 2014).

Llama la atención que, aunque se trata de un colegio declarado desde sus inicios para población femenina, se tuvo la intención de ingresar hombres, a pesar de no tener continuidad ni para primaria ni para secundaria, pues solo les permitieron estudiar preescolar. El capellán del colegio en su entrevista afirma al respecto:

desde el inicio sabíamos que no íbamos a culminar los estudios en el colegio sino que era solamente preescolar ... el colegio no tenía convenios con otros colegios como San Ignacio,

Benedictinos, San José, entre otros (entrevista de la autora al sacerdote Luis Eduardo Gómez Londoño, febrero de 2014).

Al parecer, existía un cuidado por parte del colegio por no permitir el crecimiento y desarrollo de ambos géneros en un mismo claustro, probablemente por lo que podría implicar en términos de enseñanza al alcanzarse la edad de madurez de ambos o, simplemente, porque quizá no querían desviar la orientación o el norte del colegio, especializado en enseñanza a señoritas. Esto cobró fuerza cuando en 1957, la Gobernación de Antioquia le otorgó la mención como el mejor colegio para señoritas.

Sin embargo, más adelante, hacia el año 2013, las directivas del colegio decidieron retomar el trabajo con niños y abrieron de nuevo matrículas para estudiantes masculinos en edad preescolar, con el fin de iniciar actividad académica en el año 2014. Ante este cambio, se trabajó con los padres de familia de estudiantes de preescolar, a los que se les presentó la propuesta. En la actualidad se encuentran estudiando seis niños, ubicados en los grados jardín y transición; la decisión de abrir las matrículas para estudiantes masculinos en edad preescolar, según la rectora y la vicerrectora del colegio, obedece a las mismas intenciones –en apariencia, al menos– de las anteriores iniciativas de apertura de trabajo con niños, si se toma en consideración el hecho de que los padres de familia de estudiantes que tienen hermanos en edad preescolar han mostrado interés en tener a todos sus hijos en el mismo colegio. No obstante, surgió una nueva razón para dicha apertura, como es el hecho de que las familias de estratos 4, 5 y 6, tienen cada vez menos hijos, por lo que el número de matrículas ha disminuido. Así, el cambio a población mixta se inició una vez más, para lo cual se aprovechó el cumpleaños número setenta del colegio.

El incremento de matrículas es un factor decisivo en la toma de la referida decisión, diferente, quizá, a las anteriores iniciativas de volver el colegio mixto, pues, en esta ocasión, la disminución de matrículas de la población femenina en el colegio incide de manera directa en la búsqueda de la subsistencia, por encima de algunos elementos de la filosofía.

2.3. MISIÓN Y VISIÓN INSTITUCIONAL

Como misión, el colegio declara de manera formal lo siguiente:

El Colegio Palermo de San José, es una Institución de educación privada sin ánimo de lucro, dirigida por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora, iluminada por los ideales de San Francisco de Asís y el ejemplo de Santa Madre María Bernarda Bütler. Busca formar a las estudiantes como mujeres de bien que se distingan en la universidad y en su futuro profesional por la vivencia de la espiritualidad católica, la fraternidad universal y la ciudadanía vivida desde el principio del ser sobre el tener. A través de la propuesta pedagógica por procesos y con una intensidad mayor en la competencia comunicativa del Inglés, inicia su formación desde el Preescolar y culmina en el nivel de Educación Media, fundamentada en las normas establecidas por la Ley 115/94, general de educación y las orientaciones de la Iglesia Católica (Colegio Palermo de San José, 2013, p. 8).

Así mismo, el colegio declara como visión lo siguiente:

En el 2015, el Colegio Palermo de San José como institución educativa cristiana católica, inspirada en la pedagogía de Santa María Bernarda, fundamentada en los principios y valores del humanismo franciscano y certificada según normas internacionales, será reconocida como formadora de ciudadanas mujeres de bien, emprendedoras, competentes en el manejo de la tecnología informática y el inglés, con responsabilidad social, comprometidas con el medio ambiente y capaces de generar procesos científicos (Colegio Palermo de San José, 2013, p. 9).

Tanto la misión como la visión institucional delimitan el accionar y el enfoque del colegio, enmarcados de manera directa en aspectos religiosos y en una proyección hacia el futuro centrada tanto en la formación de las personas como en la perspectiva profesional, con habilidades para diferentes áreas desde el inglés –como idioma extranjero– hasta las investigativas, que permitan diferenciar a sus estudiantes. Sin embargo, las declaraciones formales del colegio dejan entrever que las decisiones que se han tomado –por ejemplo: de matricular niños–, no van en la misma vía, pues en todo el documento de la filosofía del

colegio se observa la tendencia de la educación a mujeres, incluso ende la visión que se enfoca hacia el futuro, tal como se declara de modo explícito.

La misión y la visión hacen parte de los elementos estratégicos que guían el actuar de una organización, elementos estos que los empleados deben conocer, entender, comprender e incorporar, para que su actuar pueda estar en la misma vía de quienes crearon dichos elementos estructurales. Cuando no se tiene claro el camino o el norte de una organización, las personas que allí trabajan podrían estar haciendo esfuerzos en vías diferentes. Las declaraciones del colegio tienen un enfoque muy claro hacia la formación de mujeres basada o inspirada en las enseñanzas de unos íconos católicos, como es San Francisco de Asís y la santa madre María Bernarda Bütler, ideales pensados hace un poco más de setenta años y que las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora han tratado de conservar en el tiempo; sin embargo, hoy existe una realidad que puede estar poniendo a pensar a las directivas del colegio quienes posiblemente se encuentren ante un cambio de paradigma: conservar los ideales iniciales o buscar, sin perder el norte, replantear algunos de ellos.

El inconveniente que se presenta cuando las directivas se encuentran ante dicho cambio de paradigma no es el de abrirse hacia nuevas alternativas, pues las bases de los ideales pueden conservarse, sino el no comunicar ni hacer parte de estos cambios a las personas que se van a ver involucradas, de manera directa, en este caso los docentes y estudiantes, quienes posiblemente aún mantienen las declaraciones formales como el norte de su actuar, pero la realidad y el pensamiento de las directivas podría ser otro. Este puede ser uno de los elementos que motiva la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, pero que puede estar afectada por la claridad meridiana entre las declaraciones del colegio en su filosofía y las decisiones o iniciativas tomadas por las directivas.

2.4. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL COLEGIO

Para describir cómo es la pedagogía que trasciende los salones del colegio es importante conocer el origen del significado de la pedagogía, el cual se abordará desde el punto de vista de Kant cuando menciona:

es un proceso donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre ... El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino ... Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (Kant, 1985, pp. 3-4).

El fin último por el que propende la pedagogía es servir como medio para la preparación de la persona para un presente y un futuro de manera integral, no solo en lo intelectual sino en su actuar; sin embargo, también Kant (1985) plantea un estado mejor, lo cual puede conducir a entender un estado con más formación, educación y preparación; esto último no podría llevarse a cabo si no fuera por la interacción que se da entre las personas para poder hacer posible estos procesos de aprendizaje a través de la pedagogía, y es allí donde resalta la importancia de la interacción comunicativa que coexiste entre los actores sociales vinculados, es decir: para que se dé un proceso de aprendizaje, la persona ha de estar en capacidad tanto de dar como de recibir nuevos conocimientos a la luz de la teoría y también de las experiencias y vivencias, por lo que es allí donde se comienza a rescatar la importancia de caracterizar la interacción comunicativa presente en el colegio objeto de estudio, para con ello lograr identificar los efectos de la dinámica relacional que son, en última instancia, los que favorecen no solo el aprendizaje sino la convivencia misma al interior del Colegio y que pueden estar influidos precisamente por los elementos característicos de la pedagogía. Al respecto, Kant afirma:

La Pedagogía o teoría de la educación es o física o práctica. Educación física es aquella que el hombre tiene en común con animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que

obra libremente (Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente (Kant, 1985, p. 8).

Es importante, para una formación, tanto lo físico, en relación con lo esperado como ciudadano que se preocupa por el bienestar de los demás, como lo ~~práctico~~ o moral”; según Kant, se relaciona con la formación de la personalidad para ser responsable al vivir de manera independiente, para cuando no se esté bajo la supervisión de otro, bajo las normas y parámetros de una institución, por ejemplo, al estar en interacción en el hogar o en la sociedad, entre otras posibilidades. Sin embargo, Kant habla de un obrar en libertad; esta libertad está de alguna manera limitada en términos de la interacción que se tiene desde la comunicación, al establecer cánones de aceptación o rechazo de la persona, en tanto se vincule con lo establecido o en tanto se separe de lo mismo, esto es, la interacción comunicativa establece canales para que las personas identifiquen qué tanta aceptación están teniendo en un grupo humano o no. Por consiguiente, si bien –desde la postura de la presente investigación– se está de acuerdo con el postulado de la formación práctica para ser ejercida con libertad, también se debe tener en cuenta la forma cómo la interacción comunicativa establecida favorece la integración social, que permite, a su vez, alcanzar los objetivos, en este caso académico-formativos, o se ve limitada por las declaraciones formales del entorno en donde se realiza. Kant (1985) menciona algunos elementos frente a la educación con énfasis religioso que da elementos en este sentido para el análisis posterior:

Por lo que se refiere a la educación de los niños en vista de la religión, el primer problema es ver si es posible enseñarles pronto los conceptos religiosos. Sobre esto se ha discutido mucho en Pedagogía. Los conceptos religiosos suponen siempre alguna teología. Ahora bien; ¿se debe enseñar una teología a la juventud que no conoce el mundo, que tampoco se conoce a sí misma? ¿Podría la juventud, que no conoce aún el deber, comprender un deber hacia Dios? Es verdad que si fuera posible que los niños no vieran acto alguno de veneración al Ser Supremo ni oyeran nunca el nombre de Dios, sería adecuado al orden de las cosas llevarle primero a los fines y a lo que conviene al hombre, aguzar su juicio, instruirle en la belleza y orden de las obras de la Naturaleza, añadir luego un conocimiento más profundo de la fábrica del universo y, por ello abrirles la idea de un Ser Supremo, de un legislador. Pero como esto no es posible en nuestro estado actual, sucedería que, cuando

más tarde se les quisiera enseñar alguna cosa de Dios, como le oyen nombrar y presencian manifestaciones de veneración hacia Él, le produciría indiferencia o ideas equivocadas; por ejemplo: un temor ante su poder. Como hay que procurar que estas ideas no aniden en la fantasía del niño, ha de enseñárseles pronto las ideas religiosas para preservarles de aquéllas. Sin embargo, no ha de ser esto obra de la memoria, pura imitación o mero mimetismo; el camino que se escoja ha de ser adecuado a la naturaleza. Aun no teniendo los niños una idea abstracta del deber, de la obligación, de la buena o mala conducta, comprenderán que existe una ley del deber, que no es la comodidad, la utilidad, etc., quien debe determinarla, sino algo universal que no se rige por el capricho de los hombres (Kant, 1985, p. 26).

Con respecto a la formación religiosa en la educación primaria, básica y media impartida en el colegio, y con apoyo en las palabras de Kant, se imparte la enseñanza de la religión católica no solo en la asignatura educación religiosa sino que se cuenta en el currículo académico con espacios que fomentan este aprendizaje como son: la asistencia a eucaristías, el acompañamiento pastoral a sectores marginados de la ciudad, como el asentamiento en Vallejuelos, los retiros espirituales y las convivencias, todo ello con énfasis en el refuerzo del aprendizaje de la religión católica; si bien la enseñanza impartida en la asignatura educación religiosa es evaluable y hace parte del pènsuM del Ministerio de Educación Nacional, las convivencias, retiros y asistencia a demás actos de índole pastoral pretenden reforzar dicho aprendizaje a partir de la vivencia de la fe católica, con el fin de buscar que no sea solamente la memoria sino la práctica de los actos religiosos católicos la alternativa de consolidación de la religión católica en el colegio objeto de estudio. Se podría deducir, de conformidad con el planteamiento del marco filosófico institucional del colegio, que estas actividades contribuyen a la sana convivencia y a la interacción, en tanto se está construyendo un entorno colectivo para el bienestar general, que propende por afianzar los lazos comunicacionales entre las personas que componen la comunidad. Ahora bien, vale la pena cuestionarse si los elementos que caracterizan la religión católica y que se fortalecen en las asignaturas del colegio y en las prácticas que con regularidad hacen parte del día a día del quehacer estudiantil y profesoral, podrían llegar a coaccionar la libertad de estos actores en términos de expresiones verbales, no verbales, proxemias, interacciones, entre otros aspectos, pues es probable que no todas las personas se apropien del concepto religioso y deseen actuar de una manera diferente a la planteada.

La pedagogía que adopta el colegio viene de las enseñanzas pedagógicas de santa María Bernarda Bütler y se fundamenta en la misericordia, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, hablar en todo momento con la verdad y corregir con amor. Bütler decía: “Tened entrañas de misericordia para comprender y para ayudar” (Bütler, 1923, p. 263). La santa madre Bernarda argumentó que vivir la misericordia debe entenderse como tener un corazón sincero y compasivo, ofrecer un amor oblativo, cultivar un trato amable y cariñoso para con todos y ayudar a llevar la carga común con amor, ternura y minoridad.

Con base en lo expuesto por la santa madre Bernarda y asumido como pedagogía por el colegio, se puede afirmar que para las hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora, como dueñas, directivas y docentes del colegio en mención, es importante asumir la pedagogía de su fundadora y aplicada por ella misma; dicha pedagogía fue creada con el fin de reforzar la misericordia impartida por la religión católica a través de las enseñanzas de Jesús. Las hermanas, a través de dicha pedagogía, pretenden enseñar que en el error no hay que castigar sino corregir con misericordia, buscando con ello que la persona reconozca e identifique su falla para que pueda mejorar.

Es válido corregir a una persona mostrándole en qué se está equivocando, con el fin de que mejore, pero de igual manera tiene validez ayudar al otro a identificar si no está favoreciendo un adecuado aprendizaje en el salón de clase o en la interacción con las demás personas. En este caso, el colegio, al ser confesional católico, opta por ayudar al otro a mejorar; sin embargo, se considera importante identificar de qué manera el otro está equivocándose para poder brindarle ayuda; frente a esto último, a través de la identificación de las formas de interacción comunicativa (este término será abordado más adelante) que se viven en la cotidianidad del colegio, se pueden hacer intervenciones que favorezcan no solo el aprendizaje, sino la relación entre pares y entre adultos y estudiantes. Para ello es importante caracterizar la interacción comunicativa presente en la institución e identificar qué tan conscientes están las personas de esta interacción; por ello se retoman teorías frente a este tema, con el fin de hacer una descripción de lo identificado en el colegio entre las personas que allí laboran y estudian, y, de igual manera, para identificar si de la

información que se recolecta se desprende la evidencia acerca de si en realidad las enseñanzas impartidas son transversales al marco filosófico institucional.

Vale la pena correlacionar lo que acaba de describirse frente a la importancia de la pedagogía, toda vez que involucra la formación física y la práctica; sin embargo, la formación moral o práctica debe generar tal apertura que pueda propender por una formación de la personalidad en la que se fomente la libertad frente al bienestar colectivo; si bien las enseñanzas impartidas por la iglesia católica están representadas con nitidez en la descripción de la pedagogía adoptada por el colegio, también es importante dejar abierta una puerta para quienes, aunque vinculados como familias a la institución educativa, profesaren una religión diferente a la católica y que, a su vez, estuvieren interesados en la formación de sus hijas e hijos. Cabe preguntarse si estas familias, no pertenecientes a la doctrina católica o bien descritas como católicas mas no practicantes, fomentarían las enseñanzas impartidas en el colegio frente a la vivencia de la religión católica, toda vez que desde el origen mismo de la pedagogía se abre la opción a una formación libre de la personalidad y de pluralismo ideológico, con el respeto que se debe tener hacia la diferencia. Se podría pensar que un colegio que aún continúa desarrollando sus procesos de enseñanza a partir de una idea y un sueño concebidos por una religiosa, muchos años atrás, hoy en día podría tener inconvenientes si no ajusta sus procesos pedagógicos a la problemática actual, tanto de estudiantes como de docentes, pues estos últimos tienen ideologías, pensamientos, metas, objetivos, diferentes a los de otros momentos; quizá pretender forzar continuar con todos los elementos de épocas diferentes a la actual podría generar problemas comunicacionales entre docentes y estudiantes, toda vez que puede haber una resistencia entre la ideología del pasado frente a la realidad del presente.

Aunque la intención, loable y sana, de abordar la pedagogía impartida por la congregación como seguimiento a santa María Bernarda con actividades que representan, entre otras, la importancia del ejemplo y la práctica de la vivencia de la religión católica, con diferentes celebraciones religiosas, retiros espirituales, convivencias y variadas actividades pastorales, que involucran tanto a empleados como a estudiantes, y, aunque de igual manera tales actividades en cierto modo concuerdan con lo expuesto por Kant al hablar de la importancia del ejemplo y no de la utilización de la memoria para llevar a la persona a su propia

reflexión, en este caso de Dios, podría dejarse entrever una fuerte intención de inculcar elementos de la religión católica, no de necesidad a partir de la libertad de los actores de la participación consciente, sino, tal vez, de la imposición de reglas, deberes, obligaciones, que, por el solo hecho de ser palermista, se deben asumir de acuerdo con la filosofía del colegio. Existen, en ocasiones, diferencias ideológicas y conceptuales que al momento de interactuar con el otro podría generar conflicto comunicacional, solamente por el hecho de desconocer la realidad del otro y, con alguna frecuencia, de imponer la del otro. Sin embargo, los apartes de lo estipulado por santa María Bernarda dan cuenta de un trabajo pedagógico a partir del ejemplo de la vivencia personal, en el actuar, quizá lo ético, lo responsable, lo honesto, entre otros aspectos. A continuación se describe lo planteado por la Congregación de Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y que se ha recopilado de cartas de santa María Bernarda:

El primer modo de enseñar la virtud es practicarla. Formen y fortifiquen a los jóvenes con el testimonio personal. Ellos tienen buenos ojos y mucha habilidad para comprender e imitar los ejemplos puestos a su alcance. Ustedes jamás comprenderán suficientemente la importancia y las consecuencias que tiene su ejemplo en la formación de la juventud. Esforzaos por adquirir una personalidad firme, prudente y equilibrada, adornada de caridad y de sincera humildad. Jamás se os pierda de vista la tremenda influencia de vuestro comportamiento personal (Bütler M. B., 1923, págs. 33,263).

Puede hablarse que en el colegio se han validado, aparte de la asignatura educación religiosa, diferentes alternativas pastorales que han buscado fortalecer la vivencia y el conocimiento de la religión católica, al relacionar la interpretación que las actuales hermanas del colegio hacen del legado de la madre Bernarda, que no de necesidad pudo haber sido al enfoque netamente religioso en cuanto al método.

El colegio cuenta con el siguiente lema: “Desde Palermo, llenemos el mundo de más calor humano, bondad y ternura”; este lema hace referencia a los valores institucionales enmarcados en el horizonte institucional y en la filosofía propia de la institución, e invita a la comunidad educativa en general a aportar en valores, en beneficio de una sociedad en la que se procure el apoyo y la colaboración. Este lema invita a trabajar por una sana convivencia, aspecto que podría evidenciarse en la interacción comunicativa de los

integrantes de dicha comunidad, en la medida en que dicha interacción estaría mostrando si el lema, los valores, la filosofía y el horizonte que declara la institución se evidencian en el contacto cotidiano y en las expresiones que hacen parte de la relación entre estudiantes y docentes, no de necesidad desde el punto de vista de los elementos de la religión católica, si se interpreta que, al hablar de calor humano, bondad y ternura, posiblemente se tenga en su espíritu la actitud maternal de la madre Bernarda que el colegio quisiera que todas sus alumnas tuvieran. Ahora bien, quizá el efecto de trabajar por el desarrollo de estos valores podría impactar en las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes, para lograr lo cual habría que identificar hasta qué punto se tienen introyectados dichos valores o en cuál medida se identifican con ellos, aspecto este que se podrá evaluar en el capítulo de hallazgos.

Frente a lo anteriormente expuesto con referencia a la pedagogía del colegio, se contrastan algunos planteamientos de Zuleta (2004), que de manera crítica menciona la importancia de una formación que lleve al estudiante a la crítica, a la construcción de conocimiento y no a estar en la posición de escucha y de desconocimiento de la verdad; el autor confronta tanto las enseñanzas que se imparten en el modelo de educación colombiana como la forma de impartir la educación, en la que se le da al estudiante un conocimiento que, incluso –plantea él– todo lo que se le enseña no le servirá para su vida futura y más adelante, cuando esté en la universidad, tendrá que reaprender de nuevo. La crítica surge cuando el autor referido afirma que se deja de lado lo que de verdad es importante y son la crítica misma y la construcción de conocimiento, a partir de las disertaciones y preguntas abiertas, las que lleven a deducir y a concluir al mismo estudiante; estos planteamientos van en contravía de lo expuesto con anterioridad, toda vez que, al tener un marco filosófico y pedagógico cimentado en la doctrina teológica católica, se ofrecen pocos espacios a la crítica y la confrontación, en tanto que la gran mayoría de sus enseñanzas son dogmas, certezas de fe, creencias y ejemplos de vida de santos, que pueden llevar a las estudiantes a considerarlas lejanas de su propia y terrenal realidad. La pedagogía implementada en el colegio, de acuerdo con lo anterior, podría estar teniendo efectos en la interacción comunicativa que se vivencia en la actualidad entre docentes y estudiantes, lo que puede afectar el horizonte del colegio; tales aspectos se contrastarán en el capítulo de hallazgos.

Los objetivos institucionales favorecen la ejecución de la misión y la visión institucional; sin embargo, expresan aspectos similares a los mencionados antes, en cuanto a la intencionalidad del colegio.

2.5. OBJETIVOS INSTITUCIONALES

Los objetivos que el Colegio se ha planteado para apoyar la consecución de la misión y la visión son:

- Cultivar en las estudiantes una sólida formación integral fundamentada en los valores humano-cristianos, que las prepare para su futura posición social.
- Contribuir a través de las diferentes actividades a la formación moral, científica y profesional de los miembros de esta comunidad educativa.
- Impulsar una formación progresiva y permanente que ayude a la joven a la vivencia y proyección de su fe.
- Fomentar el trabajo creativo que favorezca la buena utilización del tiempo libre.
- Estimular el análisis crítico y creador de la realidad para contribuir como Institución al desarrollo armónico del país, mediante la formación de sus educandos con base en principios, criterios y conocimientos que les permita asumir con plena responsabilidad su compromiso personal con la sociedad.
- Crear un clima de confianza, sinceridad, perdón y aceptación, como medio de realización de la persona.
- Realizar programas de extensión académica y cultural, como elemento de formación integral de sus educandas y proyección solidaria a la comunidad, de los cuales hacen parte de su contribución al desarrollo social.
- Ofrecer programas de óptima calidad académica en los distintos niveles de educación, que respondan a los valores, conocimientos y necesidades de la sociedad colombiana, en los cuales se conjuguen un permanente compromiso católico y patriótico, un ideal de desarrollo social, una sólida fundamentación científica y una concreta capacitación práctica.
- Ejercer, dentro del marco de la Constitución Nacional y el Concordato, los principios de libertad de la enseñanza y de autonomía educativa, reconocida por la legislación colombiana para organizar, dirigir y desarrollar sus programas académicos y su

existencia como Institución, disponer de sus recursos, designar su personal, admitir sus estudiantes y darse su administración, organización y gobierno.

- Dar razones para que la estudiante acepte la normatividad del Manual de Convivencia por convicción (Colegio Palermo de San José, 2014).

Los objetivos del Colegio están escritos de acuerdo con lo planteado en la filosofía institucional, en la orientación pedagógica, en la ley colombiana referida a la educación y al manual de convivencia, que establecen los parámetros para la convivencia al interior y al exterior de la institución; lo anterior se evidencia en lo esperado según reglamentaciones del estatales, por medio de la ley 115 (Congreso de Colombia, 1994), del decreto 1890 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) y de la ley 1620 (Congreso de Colombia, 2013). Antes de las referidas normas, las responsabilidades del estudiantado estaban limitadas solo a los comportamientos y actitudes al interior del colegio; sin embargo, en la actualidad la normatividad solicita a los colegios ir más allá de los muros de los mismos, con el fin de poder tener una mayor intervención frente a los comportamientos de sus estudiantes por fuera de las instalaciones de las instituciones mencionadas, todo lo cual se retoma en el manual de convivencia, en los literales h) e i) (Colegio Palermo de San José, 2014, p. 42), por lo que se permite sancionar al estudiante que, aunque esté fuera del horario escolar y sin portar el uniforme, tenga conductas que afecten la moral, propenda por el consumo de sustancias psicoactivas y licor, intervenga en negocios ilícitos o participe en actividades de carácter sexual que lleven a la degradación de la persona o a perjudicar a alguien más.

Con lo anterior, podría pensarse que se está pasando por encima de la libre expresión de la persona; sin embargo, también podría pensarse que los jóvenes y adolescentes hoy en día cada vez cuentan con mayores espacios sociales de esparcimiento, lo cual, a su vez, incrementa en forma directa la interacción grupal en la mayoría de ellos, lo que, a su turno, puede favorecer la presión de grupo, entendida esta como el poder que ejerce el mismo sobre la decisión de una persona para tomar o no una decisión. Algunos estudiantes de colegios han incurrido en faltas a la moral, faltas civiles e, incluso, faltas penales, aduciendo con posterioridad que son menores de edad y poniendo en entredicho la formación que se les imparte en los hogares y en los respectivos colegios en los que están matriculados; por ello, en la actualidad los manuales de convivencia se protegen e

informan, tanto a estudiantes como a padres de familia, que las sanciones se aplican tanto en el ámbito civil como en el escolar.

También podría pensarse, de conformidad con la reflexión anterior, que no es el colegio el encargado de vigilar, evaluar y sancionar la decisión que una persona toma con respecto a su vida, ni tampoco es su culpa ni su responsabilidad; podría pensarse que el colegio pudiera ofrecer más espacios de reflexión en torno a la problemática actual de los jóvenes adolescentes, quizá un poco menos desde la perspectiva de la religión y un poco más desde la del análisis de las consecuencias de las decisiones que cada uno toma con libertad. Los objetivos del colegio se orienta, en gran parte, a elementos relacionados con la religión católica, aspectos que implican el desarrollo de los planes operativos encaminados precisamente a trabajar con miras a ello, con lo que, quizás, se descuidan algunos elementos que, desde el punto de vista de la problemática actual de la juventud, afectan en mayor medida las interacciones entre los que componen la comunidad. Hay un temor latente en los mensajes que el marco filosófico del colegio expresa y es el de preservar la religión católica, difundirla e, incluso, velar, con posterioridad al egreso del estudiante, que sí continúe aplicándola; de igual manera, el temor a que las estudiantes cometan actos que vayan en contra de la moral, aspecto que para el colegio es posible que tenga un significado diferente a lo que la realidad expresa o a lo que las estudiantes viven.

A continuación se hará una breve descripción de los valores institucionales del Colegio Palermo de San José.

2.6. VALORES INSTITUCIONALES DEL COLEGIO

Los valores asumidos por el colegio como institucionales son los siguientes:

- Espiritualidad: entendida como la capacidad de trascender el actuar, creciendo en lo humano y en lo cristiano.
- Fraternidad universal: entendida como la capacidad de sentir a todos los seres como hermanos.
- Ciudadanía: entendida como el valor de ser personas de bien, que sienten y expresan la pertenencia a la ciudad a través de la vivencia de sus deberes y derechos.

- Intelectualidad: entendida como el cultivo de la inteligencia (Colegio Palermo de San José, 2014, p. 10).

Estos valores están contemplados, tanto en el manual de convivencia⁹ como en el PEI¹⁰ del colegio, y fundamentan toda la estructura que da el funcionamiento al mismo. Al estar inmersos en el PEI de la institución, se trabajan de manera transversal en las diferentes asignaturas tal y como se plasma en el currículo de cada una de ellas. Obsérvese, de igual manera, cómo estas declaraciones expresan la influencia en términos religiosos para las estudiantes que, al igual que los demás elementos del marco filosófico, se presentan con la intención de reforzar la creencia en lo católico. Ahora bien, un marco filosófico que requiera el trabajo por lo católico en todos sus componentes, requiere personal que vaya en la misma vía; por ello, el colegio presenta un perfil para las personas que integran la comunidad en dicho ámbito.

2.7. PERFILES INSTITUCIONALES

Los perfiles establecidos para los integrantes de la comunidad educativa están expresados en el manual de convivencia del colegio y a continuación se describen:

- Rectora: la Hermana Rectora del Colegio tiene votos perpetuos, especialista en Gerencia educativa o Administración educativa, nombrada por la superiora provincial; debe ser investigadora permanente de la realidad educativa.
- Docente: licenciado o profesional con estudios en pedagogía con valores humanocristianos; debe mantener una actualización permanente en la pedagogía, estrategias de intervención con niños y jóvenes; la ciencia y la cultura que le permitan cumplir las políticas estrategias y objetivos de calidad de la Institución; tener una formación específica de acuerdo al área en la que se desempeña.
- Padre de familia: el padre de familia debe ser una persona responsable y comprometida con los procesos educativos de su hija (o), que conozca y ame la filosofía del colegio,

⁹ Manual de convivencia: compendio de normas, deberes y derechos que se deben seguir por parte de la comunidad educativa, con el fin de promover la sana convivencia por parte de todos los actores involucrados con el colegio.

¹⁰ PEI: proyecto educativo institucional, en el que están historia del colegio, normas que lo rigen, pensum académico, marco filosófico, docentes y carga académica y resoluciones rectorales, entre otros aspectos.

apoye los principios de la Institución y que estimule al estudiante en el cumplimiento del Manual de convivencia escolar.

- Estudiante: debe caracterizarse por ser una persona que ame y respete la vida, de buenas relaciones con los demás, con Dios y con la naturaleza, con capacidad de valorarse a sí mismo y a los demás, abiertos a la formación que recibe, que conoce y cumple las normas expresadas en el Manual de convivencia, fraternos con sus compañeros (Colegio Palermo de San José, 2014).

En la actualidad, el colegio cuenta con una planta de personal conformada por:

- 40 docentes.
- 15 administrativos.
- Ocho religiosas.
- Un sacerdote (capellán).
- Cuatro aprendices administrativos (Colegio Palermo de San José, 2013).

Tener un perfil ocupacional es una de las prácticas que por lo común se desarrollan en las empresas; entre los elementos que lo componen por lo general hacen parte los valores, la formación y la experiencia. Es habitual que el perfil debe estar alineado con el marco filosófico o la estrategia de la organización. En esta caso, y, en particular, la alineación –de acuerdo con las declaraciones formales del colegio en su marco filosófico–van encaminadas a tener todos los integrantes de la comunidad del colegio enmarcada dentro de las creencias religiosas; de lo contrario, quizá no podrían hacer parte de este grupo, aspecto que podría tener implicaciones en la interacción comunicativa entre los que pertenecen a la comunidad, pues el ser humano podría estar de acuerdo o en desacuerdo a medida que se desarrolla, encuentra respuestas y significados y toma decisiones. Esto para el colegio podría implicar que determinada persona ya no hace parte del perfil institucional, pero no de necesidad significa que haya perdido los valores como persona. Si el colegio no permite quizá esta libertad de pensamiento, podría ocasionar la pérdida de un elemento valioso para la misma institución.

Para la organización y para el mantenimiento del proceso educativo es importante contar con la continuidad del personal que hace parte de la comunidad, debido a que ello fortalece

la permanencia de los procesos y el conocimiento del estudiantado y de sus respectivas familias. El colegio se apoya la estabilidad de su personal, tanto académico como administrativo. En la actualidad cuenta con personas que llevan desde un año hasta 20 en la institución, que expresan que se sienten en un ambiente tranquilo para trabajar, lo que se evidencia en las entrevistas realizadas, las cuales se expondrán más adelante con los respectivos análisis.

De igual manera, muchos de ellos deciden retirarse, pero los principales motivos que aducen los docentes para presentar su renuncia es por la presentación y obtención de un puesto con el magisterio, tanto municipal como departamental; aunque son varios los docentes que pasan satisfactoriamente el examen de admisión del concurso docente, no todos aceptan la vinculación con el Estado por lo siguiente: no les agradan las zonas geográficas en las que se encuentran las vacantes y, para las que son nombrados, se presentaron para ~~medir~~ "medir su competencia"; expresan preferencia por trabajar en el sector privado, dada la exigencia que los colegios de dicho tipo demandan de los docentes en términos de cualificación constante y trabajo exigente con los estudiantes.

Los fines del colegio están de acuerdo con lo establecido por la ley 115 (Congreso de Colombia, 1994), que regula la normatividad colombiana en materia de educación, que se sintetiza a continuación:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo, como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene; la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Congreso de Colombia, 1994).

El cumplimiento oportuno de lo estipulado por la ley y la necesidad de que el colegio tenga un buen nombre, este se acoge a lo establecido en la ley 115 (Congreso de Colombia, 1994), aspecto que da tranquilidad a quienes toman el servicio de educación en dicha institución, pero también propende por obtener certificaciones de calidad, lo cual favorece la organización de los procesos y el acceso a la posibilidad de libertades en cuanto a incrementos de cobros de matrícula y pensiones, con el aval del Ministerio de Educación

Nacional. A continuación se describe el proceso que realizó el colegio para obtener dicha certificación:

2.8. CERTIFICACIÓN DE CALIDAD: NORMA ISO 9001, VERSIÓN 2008

Desde 2005, el colegio cuenta con certificación internacional de calidad ISO, por medio de la cual busca el mejoramiento continuo de sus procesos; con ello mantiene estándares de calidad que garantizan el mantenimiento de un sistema que permite visualizar, mediante indicadores, el estado y el mejoramiento de los servicios que se prestan en la institución. Este trabajo ha contado con la vinculación y participación activa de cada estamento de la institución, en procura de tener año tras año mejoras que diferencien y cualifiquen cada vez más el proceso que se viene llevando en el colegio; esto último se puede evidenciar en las diferentes actas de asistencia a las reuniones realizadas en el comité de calidad y las responsabilidades asignadas y realizadas por cada estamento del colegio.

La certificación de calidad le ha permitido a la institución acceder a convenios internacionales y beneficiarse del cobro de tarifas preferenciales, al contar tanto con el nivel muy superior en las pruebas ICFES como con el mantenimiento de la certificación de calidad, todo lo cual ha generado motivación para conservar dicho aval de calidad.

Desde el año 2013 se ha venido sensibilizando a la comunidad educativa con la integración de las normas ISO 9001, de calidad, con la implementación de las normas ISO 14001, del cuidado del medio ambiente, y con la norma ISO 18001, del sistema de salud y seguridad ocupacional. Hasta la fecha se está en una etapa de sensibilización.

Ahora bien, los procesos como empresa no van en contravía de los que se viven o se deben trabajar con las personas; se abona la preocupación por que los procesos internos sean de alta calidad, pues tienen un efecto directo en el valor de las matrículas de los estudiantes, aspecto este que es de suma importancia para el mantenimiento económico del colegio. Sin embargo, cumplir con la norma, certificarse internacionalmente, tener un excelente marco filosófico que guíe el actuar de la comunidad, no de necesidad impacta en forma directa

sobre el actuar de la comunidad, dado que esto requiere cierta reflexión de lo declarado de manera formal y trabajo arduo por la sensibilización con base en dichas declaraciones. La claridad que la organización otorgue y la libertad de acción, enmarcada en los lineamientos institucionales, toda vez que estos no atenten con dicha libertad de expresión y de acción, podrá impactar de modo directo en la interacción que surja entre los individuos que hacen parte del colectivo institucional, aspecto este que se contrastará en el capítulo de hallazgos.

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN

De acuerdo con el diccionario de la lengua española (RAE, 2001), educar y educación provienen del latín *educere*: “sacar, extraer”, o “*educare*”: formar, instruir. Etos (sin “h” intermedia) es el “conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (RAE, 2001). Borrero Cabal (2008, pág. 17) define educación así:

La educación es igualmente, el acto colectivo mediante el cual la sociedad induce en sus miembros y generaciones los valores característicos de la vida civilizada, porque los individuos y las generaciones constituyen la sociedad. Ante este imperativo, la educación no es un fin en sí misma, pues sus proyecciones son eminentemente sociales.

La ley 115 de 1994, norma que regula la educación en Colombia, asume la dirección del Estado colombiano frente a la reglamentación de establecimientos públicos y privados de educación; debido a ello, se toma de dicha ley la definición de educación, la cual será un referente para la presente investigación; en la ley referida se expone al respecto, en el artículo 1º: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Congreso de Colombia, 1994, artículo 1º).

Se procura, de acuerdo con la norma mencionada en el párrafo anterior, la atención en la educación de las personas, respetando su “dignidad, sus derechos y sus deberes”, al tiempo que afirma que la “educación es un proceso de formación permanente”, lo cual puede hacer también alusión a un proceso dialéctico, en el que no solamente los estudiantes aprenden sino que también lo hagan los docentes, dado que hay presencia de un intercambio de saberes y se reconoce como saber la experiencia vivida desde las perspectivas de los estudiantes y desde la de los docentes, no solo el saber científico. Este intercambio es parte de la dinámica relacional que vive el colegio objeto de estudio.

La educación es un proceso de continuo aprendizaje, en el que los sujetos que interactúan se ven recíprocamente intervenidos; en la actualidad, tal y como se vio en el capítulo de los colegios en Medellín, se cuenta con una actitud participante y crítica por parte de los

estudiantes, lo que puede favorecer un intercambio activo en el aula de clase; dicho intercambio puede favorecer o no el aprendizaje, en términos de generar reflexiones frente a los nuevos conocimientos, o, en su defecto, generar –a partir de críticas e interacciones– un aporte al conocimiento; sin embargo, un docente, desde el punto de vista de su rol, podría estar viviendo en un contexto académico que probablemente sea utópico, si se cuenta para ello con las condiciones actuales de los estudiantes, que hoy se encuentran en el proceso educativo, quienes asumen actitudes y posiciones de cuestionamiento del conocimiento y de la forma de acceder a él. Al respecto, una de las entrevistadas afirma:

cuando estamos proponiendo que hagamos una actividad de clase, no exactamente de la manera que él la propuso (el profesor), sino algo que sea más cómodo para ambas partes, entonces el profesor entra en esa posición de que me están dominando la clase, no es así, es como yo diga, es como ese tipo de cosas (entrevista de la autora a la estudiante Daniela Álvarez Díez, 14 de febrero de 2013).

Frente a esto último, Hoyos Vásquez (2003) afirma:

En efecto, ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no pudo diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política (Hoyos Vásquez, 2003, pág. 2).

En épocas anteriores, la educación era unidireccional, en la que solo podía expresarse el profesor y en la que el aleccionar sobre las diferentes asignaturas académicas, con un fin netamente académico, era lo que permitía medir los logros de los estudiantes y, a su vez, de los profesores; sin embargo, lo que en la actualidad se evidencia en la enseñanza, incluso planteado desde la misma ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), es tener presente que la educación es una –formación permanente, personal, cultural y social” y que tiene en cuenta –una concepción integral de la persona humana”. Esto invita a una construcción permanente, no solo de un conocimiento científico, sino de un conocimiento social, cultural y personal, que permita no únicamente a los estudiantes sino a los docentes, tener una

contextualización de la sociedad en la que se vive, tanto de sus aciertos como de sus desaciertos, y favorecer, a partir de estas reflexiones, que docentes y estudiantes asuman un rol protagónico, incluso no solo desde las obras, sino desde las opiniones, y que aporten a la construcción de un tejido social sano, asumiendo sus respectivos roles de docente y estudiante con responsabilidad social. Esto podría contribuir a una interacción con posibilidades de expresión y de debate frente al conocimiento que se presenta y que se entrega en forma dialéctica entre estudiantes y docentes. Al respecto, Hoyos Vásquez (2003, págs. 1-15) opina:

Nuestra universidad tiene nostalgia de modernidad, de enciclopedia, de verdad objetiva, de eficiencia y productividad. Pero ya en ella, no sabemos por qué sino afortunado, se han infiltrado los genealogistas posnietzscheanos: directivas que privilegian la metáfora frente al reglamento y solucionan simbólicamente conflictos que se resisten a la más rigurosa argumentación racional; profesores brillantes que cuestionan los fundamentos de la economía política descomponiendo sus discursos para contextualizarlos en la vida cotidiana de comunidades en conflicto; sociólogos que cambian el seminario académico por la participación en la fiesta y en el carnaval, y que saben que el artículo de revista científica no siempre recrea el mismo sentido que puede renovar un manifiesto o un testimonio; para no hablar de quienes tuvieron que exiliarse en otras formas de academia y en otros géneros de expresión, como los relatos de vida, las novelas, los poemas; y por último, los estudiantes, inclusive aquellos que no tuvieron que regresar del fundamentalismo de izquierda, que se van cansando de la universidad de la eficiencia y del éxito.

Si llegáramos a reconocer la profundidad de nuestras diferencias, quizá podríamos optar por la idea plural de universidad que queremos reformar. Es decir, una universidad que no se resista a la confrontación radical de formas de vida y formas de pensamiento casi incompatibles. Si la universidad no es capaz de acoger diversas concepciones del bien, quienes disientan de la universidad moderna tendrán que escenificar en la sociedad civil una especie de "guerra de guerrillas" cultural contra un sistema dogmático o instaurar en ella un pensamiento nómada.

No difiere el sentido de aplicación de la enseñanza en instituciones educativas de niveles diferentes; hablar de educación, en general, permite hablar de la forma de llegar a acuerdos entre posiciones contrarias, la forma de participar a partir de la diversidad, de la diferencia,

de la aceptación, de la tolerancia. Permite todo ello hablar de la pedagogía, entendida como la forma de transmitir el saber, del cómo educar; de ahí el concepto de la didáctica, palabra que viene del griego *didasko*: enseñar o instruir, y el concepto de pedagogía, del griego *paidós*: niño, y *gogos*, que significa educación, con el fin de representar con el término la educación de los niños. Con respecto a ello, una de las estrategias pedagógicas implementadas por la academia para favorecer la interacción comunicativa desde el aula de clase, mencionada por uno de los entrevistados, es la pedagogía didáctica, la cual define:

(...) la didáctica debería poder servirnos para generar estrategias incluyendo las comunicativo-formativas; la didáctica es aquel proceso donde tenemos que tomar de la realidad y los problemas cotidianos -en este caso fallas en la comunicación- y crear o innovar con estrategias de tipo didáctico o más lúdico, que lleguen más a que trasciendan a que esa información sea formativa (...) la educación es la base de la razón para convivir en comunidad y sociedad (entrevista semiestructurada de la autora al docente Sergio Andrés Saldarriaga Ramírez, 14 de noviembre de 2013).

En tanto, el —Pequeño Larousse ilustrado” define didáctica como —arte de enseñar” (García - Pelayo y Gross, 1974, pág. 358). A partir de las dos acepciones de didáctica mencionadas, se puede inferir que la enseñanza se vuelve todo un arte, en la medida en que se hace viva esta práctica, de conformidad con lo que cada docente tiene como conocimiento y con las particularidades, tanto de cada estudiante como de los diferentes contextos que cada persona trae consigo al aula de clase y que pone de manifiesto en la interacción con el otro; es un arte en la medida en que el docente retome todos estos elementos y los unifique para la transmisión de un saber, al igual que para él mismo reaprender de sus estudiantes.

En el colegio objeto de estudio se encuentra una prelación por fomentar la investigación como método para fortalecer el desempeño académico y la actitud crítica de las estudiantes; esto es afirmado por una de las entrevistadas: —a partir de lo de investigación [proceso de investigación] y de los años que hemos estado acá [en el colegio], han creado estudiantes muy críticos” (entrevista de la autora a la estudiante Daniela Álvarez Díez, 14 de febrero de 2013). Sin embargo, también se puede evidenciar que es un colegio en el que prima el logro académico para alcanzar resultados en pruebas que acrediten a las estudiantes ante entes externos, como el Estado y las universidades, o quizá la acreditación del colegio como tal

ante estos entes, pues son los puntajes externos, en particular los del ICFES, y las certificaciones en calidad, en este caso del ICONTEC, los que permiten clasificar a los colegios en escalas como superior, alto, etc.; por ello, las metodologías evaluativas del colegio objeto de estudio son del tipo ICFES, es decir, de la modalidad memorística, para los exámenes de mayor valor, que se denominan pruebas diarias, acerca de las cuales se encuentra la explicación pertinente en el manual de convivencia del colegio; las estudiantes deben saber resolver ejercicios prácticos, pero la forma de responder es de selección única y son pocas las pruebas que implican una metodología evaluativa diferente. De manera paradójica, se observan aspectos del colegio que podrían ir en contravía de sus objetivos, entre ellos la metodología evaluativa, que busca mantener un óptimo nivel académico para que se garantice de tal modo un aprendizaje y una inserción en las universidades; sin embargo, la aplicación podría no ser la más recomendada ni la más acorde con las metodologías evaluativas de las pruebas de estado o de las realidades actuales de las instituciones de educación superior; así mismo, que incentive el desarrollo de un razonamiento crítico, que lleve a la estudiante a asumir posturas propositivas y constructivas que contribuyan a un sano tejido social, lo que se propiciaría mediante el ofrecimiento de los espacios de reflexión y discusión libre, que fomenten la construcción de conocimiento; frente a esto último, se ha de estar en permanente evaluación y construcción de un modelo que acredite la reflexión, la postura crítica y la construcción de saber, tanto de estudiantes como de docentes, al igual que se ha de tener claridad acerca del contexto social en el que viven, estudian y se relacionan los actores sociales del colegio objeto de estudio, todo lo cual amerita una revisión constante del currículo y una orientación clara hacia la inmersión en la investigación y en el análisis del contexto social, con el fin de sensibilizar tanto a docentes como estudiantes hacia el respeto por la diferencia y por el otro. En relación con lo anterior, Hoyos Vásquez (2003) anota lo siguiente:

Una revisión del plan de estudios como en una readecuación de los métodos. Se buscan pedagogías intensivas que desplacen el memorismo y vayan estructurando inteligentemente lo mejor de la tradición cultural y científica: como contextualización y prospectiva a la vez. Pero naturalmente toda tradición se interpreta desde un punto de vista y toda prospectiva se proyecta en un horizonte comunicativo. Pero tanto nuestros contextos como las perspectivas

de nuestra prospección están condicionados hermenéuticamente por diversas tradiciones (Hoyos Vásquez, 2003, pág. 7).

De igual manera, la presente investigación busca evidenciar la realidad del colegio objeto de estudio en referencia a lo que Hoyos Vásquez (2003, pág. 10) postula así: “un proceso educativo se debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia”, lo cual alude a lo planteado en la ley 115 de 1994, al hablar del reconocimiento de los deberes y derechos; puede, entonces, establecerse una relación directa entre la interacción comunicativa presente en el colegio y la incidencia de la misma en la dinámica relacional, toda vez que la primera establece los parámetros frente a la dinámica misma establecida entre docentes y estudiantes en el proceso educativo; esto se puede evidenciar en la promoción por las actividades que promueven el reconocimiento y el respeto a la diferencia. En relación con esto Hoyos Vásquez (2003) afirma:

Un proceso educativo que tenga como propósito formar ciudadanos, debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada cual es un interlocutor válido. Un uso hermenéutico del lenguaje para propiciar no sólo la comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes en procesos de formación, sus familias, tradiciones y cosmovisiones, va ampliando el horizonte contextual del mundo de la vida y de la comunicación. La educación para enseñar a pensar por sí mismo acentúa el sentido de pertenencia a una familia, una tradición y una cultura (Hoyos Vásquez, 2003, pág. 10).

Por último, frente a los postulados de Hoyos Vásquez (2003) se retoma la vinculación de todos los actores sociales frente al proceso educativo; dicha interacción entre personas se plantea como incluyente en lo que respecta a la persona en su integralidad, a sus vivencias, a su cultura y a lo que la caracteriza frente a las experiencias que ha tenido. Aunque la institución objeto de estudio mantiene su filosofía institucional y su marco filosófico, que contiene ciertos valores declarados, no se presenta el diálogo como fundamento básico para propiciar una interacción al interior de la dinámica relacional institucional, tanto para los docentes como para las estudiantes. Sin embargo, se destaca que, para los docentes, este aspecto aparece como significativo; incluso, resaltan la importancia de promoverlo e incentivarlo mediante la didáctica y el encuentro con las estudiantes, no solo a partir de lo académico sino de lo formativo personal. Esto último se evidencia en entrevistas realizadas

a estudiantes de la institución en las que mencionan: ~~un~~ maestro es el que enseña no solo lo que tiene que dictar sino el que le enseña a uno cosas para ser mejor persona, el que se preocupa por uno y por formarlo a uno” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Lo anterior cobra mayor significado toda vez que, para que haya una adecuada y fluida interacción comunicativa, debe haber disposición por parte de sus actores y el reconocimiento del otro; en otros términos, deben significarse mutuamente, y se daría de manera fluida en la medida en que se puede mediar por el diálogo y la actitud propositiva. Al respecto, Hoyos Vásquez (2003) afirma:

La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia el diálogo, que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación... Las estructuras comunicativas del mundo de la vida, permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de procesos participativos (Hoyos Vásquez, 2003, pág. 12).

Con base en los postulados que acaban de describirse, se tomará para la presente investigación la educación tal y como es descrita en la ley 115, en la que se afirma que ~~la~~ educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de Colombia, 1994, p. 1).

Sin embargo, y de acuerdo con los aportes de Hoyos Vásquez (2003), en los que formula una crítica a la educación actual, que, aunque hace referencia directa a la universidad, sus posturas aplican para la educación en términos generales, en la medida en que dicho autor está planteando la importancia de formar a los estudiantes con criterio claro y capacidad de argumentación, en los que se trabaje tanto desde la perspectiva de la memoria como desde la de la reflexión, con el fin de acercar la enseñanza a la realidad social en la que están inmersos tanto los estudiantes como los docentes, todo ello en la búsqueda de dicha reflexión en términos propositivos y constructivos para un tejido social, en los que se aporte a partir de la realidad que se vive y no desde la de los ideales de una educación lejana a la actualidad.

De igual manera, Hoyos Vásquez hace un llamado a retomar la reflexión como la norma, los reglamentos y las soluciones a los conflictos; esto es relevante en la medida en que ambas posturas, tanto la reflexiva como la normativa, son formadoras y reguladoras de la dinámica escolar, toda vez que tanto estudiantes como docentes requieren unos mínimos comunes para interactuar, y bases claras para generar reflexiones frente a la realidad que se vive y puesto que, a su vez, cada uno es actor partícipe y responsable de su propia postura en función de un colectivo. Hoyos Vásquez también hace un llamado a reconocer el conflicto, a la diferencia, y a reflexionar en torno a ella, en la medida en que si se reconocen y se ponen en escena las diferencias, se logra abordarlas. Este reconocimiento debe estar en cada actor social: estudiantes, docentes y directivos docentes, debido a que todos hacen parte de la comunidad educativa y, por ende, son responsables de la dinámica que en ella se vive.

Hoyos Vásquez plantea, de igual modo, un asunto que posiblemente genere tensión en el colegio objeto de estudio, lo anterior debido a la fuerte influencia religiosa y a la filosofía de la institución, como es la desdogmatización de las diferentes perspectivas de lo que se vive y observa; este planteamiento se retoma para la presente investigación, en la medida en que en la educación se está en un proceso de formación permanente, fundamentada en una concepción integral, en un descubrir permanente, en un análisis y en un respeto por las diferencias. Las diferencias que cada sujeto presenta, basadas, quizá, en su construcción y su vivencia personal, en ocasiones pueden llegar a ocasionar su exclusión a causa de la diferencia frente al colectivo; estas diferencias pueden estar enmarcadas en lo cognitivo, en lo físico, en lo cultural, entre otros referentes, lo que podría llegar a generar conflicto al interior de la dinámica escolar, pues dicha exclusión podría ser inconsciente desde todos los puntos de vista de los actores que, quizá, adhieren a los del colectivo o, tal vez, también a los de la institución que los representa. Hoyos Vásquez (2003) plantea, con respecto a lo anterior, lo siguiente: «de esta manera, la comunicación que informa e ilustra, desbloquea todo dogmatismo, educa en la tolerancia y a la vez lleva a superarla en una propuesta de «pluralismo razonable»» (Hoyos Vásquez, 2003, pág. 11).

Por último, Hoyos Vásquez menciona una postura válida para la presente investigación, que se identifica con la filosofía institucional del colegio objeto de estudio, acerca de la

trascendencia que, tiene como valor fundamental para la convivencia, el diálogo como forma de participación por parte de los diferentes grupos poblacionales: en este caso, estudiantes y docentes.

El docente tiene una labor que lo reta desde varios puntos de vista; uno de ellos consiste en lograr captar la atención de sus estudiantes en una dinámica relacional, que permita la libertad de expresión y la construcción de conocimiento conjunto, entender el contexto social en el que se mueven los estudiantes de hoy y lograr acuerdos con la realidad del docente, así como motivar la aventura del aprendizaje mediante el fomento de la participación, la investigación, la discusión y la crítica. Con base en lo anterior, se define la función docente, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, en la reglamentación del estatuto docente, como

aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos ... además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2002, artículo 4).

Se mencionan las competencias específicas de la función docente, como los conocimientos y las actitudes aprendidas; sin embargo, es importante contar con formación y con vocación, habida cuenta de que la ejecución de la labor docente, más que un conocimiento, requiere apropiación y vocación por la labor, aspecto significativo en el acompañamiento que cada docente brinda a sus estudiantes, por medio del cual logra inquietarlos por el conocimiento, por el saber, a través de diferentes metodologías pedagógicas de intervención. Lo anterior también lo plantean Estrada y Abril Gallego *et al.* de la siguiente manera:

Se considera como la capacidad para mediar en el desarrollo del proceso de enseñanza, entre los objetivos propuestos en los diferentes programas y el logro de los mismos en los alumnos. Por consiguiente, el profesor plantea y aplica estrategias dirigidas a estimular la comprensión de los estudiantes, en una relación de aprendizajes significativos e integradores (Estrada, 2001, pág. 21).

Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrado en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta (Abril Gallego *et al.*, 2011, p. 4).

Lo descrito en los párrafos anteriores evidencia la importancia de las competencias docentes, en términos de la ejecución de sus actividades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos transversales al conocimiento, experiencia, didáctica y actitud relacional y comunicacional.

CAPÍTULO 4: LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

4.1. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Retomando uno de los objetivos específicos de la investigación, en el que se plantea la revisión de los principales aspectos teóricos sobre la conceptualización de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes de un colegio de la ciudad de Medellín, con el fin de tener un referente conceptual que permita contrastar los hallazgos de acuerdo con el trabajo de campo realizado, inicia este capítulo con el fundamento epistemológico de la interacción, al definirla como “una influencia recíproca” (García - Pelayo y Gross, 1974, pág. 586), entre dos actores. A su turno, el vocablo comunicación deriva del latín *communicare*, que significa “transmitir, estar en relaciones” (García - Pelayo y Gross, 1974, pág. 255). También se entenderá por comunicación: “el fenómeno transaccional en que se influyen o afectan recíproca o mutuamente los miembros integrantes” (Fernández Sotelo, 1999, pág. 14) o los que intervienen en el proceso comunicacional.

La interacción comunicativa hace referencia al intercambio recíproco entre personas; en dicho intercambio comunicativo está explícito el proceso de emisión de señales, que van desde los vocablos hasta lo gestual y las señas, con el fin de transmitir un mensaje y tener recepción en el agente externo; es un proceso inherente al ser humano, en la medida en que está en permanente comunicación, no solo desde el punto de vista verbal sino desde los de las diferentes expresiones corporales y gestuales. Con base en esta definición, se aborda el caso estudio de la interacción comunicativa de un colegio de la ciudad de Medellín, con el fin de explorar cómo se desarrolla la misma entre sus estudiantes y docentes, en aras de conocer los efectos en la dinámica relacional.

Algunos autores representativos abordan la interacción comunicativa desde diferentes puntos de vista; algunos de ellos son:

Herbert Blumer (1969, págs. 1-22) postula que el interaccionismo simbólico es “un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre”. Plantea que “el interaccionismo se basa en tres premisas:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, personas, categorías de seres humanos y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana.
- El significado de estas cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1969, págs. 1-22).

Por su parte, Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin y Don D. Jackson (1985), en su trabajo sobre la teoría de la comunicación humana, plantean cinco axiomas inherentes a la comunicación, en los que mencionan la confluencia de las características de la comunicación humana, a saber:

El primer axioma es la imposibilidad de no comunicar. Los autores plantean que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, de comunicación, y que, por mucho que se intente, no es posible no comunicar. Esta afirmación está relacionada en forma directa con la premisa de que el hombre es un ser social y comunicativo por naturaleza y que en cada grupo humano se establecen cánones de comunicación, que van, en primera instancia, desde lo verbal, con lo que se alude a vocablos propios del grupo humano al que pertenece y que lo identifica; así, es posible encontrar diferencias léxicas al interior de una comunidad, que tienen significado diferenciador para sus integrantes; por ejemplo los grupos de estudiantes que utilizan códigos de palabras para significar contenidos específicos. También se hace relación a la comunicación tipo gestual o corporal, que evidencian rasgos que llevan inmersas cargas de significado para los interlocutores y que permiten la expresión de intenciones del sujeto que los emite; por ejemplo, cuando un docente pone a prueba, frente a un conocimiento, a un estudiante y este, por medio de un gesto, expresa su sorpresa ante el requerimiento; el reto en esta característica radica en que el mensaje emitido por el emisor sí sea recibido por el receptor; también queda la inquietud acerca de si el sentido del emisor fue comprendido por el receptor; por ejemplo: personas que expresan, en forma verbal, ~~no~~ "no entendí tu gesto"; o que se pueden llegar a molestar por malinterpretar un gesto, una vez se convalida la

información entre emisor y receptor. Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) mencionan:

Por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 50).

También afirman estos autores que “cualquier comunicación implica un compromiso y, por ende, define el modo en que el emisor concibe su relación con el receptor” (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 50).

Cada persona tiene una forma de ver el mundo y, frente a esa forma, interpreta los mensajes de los emisores. Al respecto, en el colegio objeto de estudio se evidencia la comunicación, de acuerdo con un entrevistado, de la siguiente manera:

La comunicación con las estudiantes generalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje, está muy dada tanto por la actitud del docente como por la actitud de la estudiante; de hecho, esa comunicación o el éxito de la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje depende de esa dinámica que se lleve ahí (Entrevista semiestructurada de la autora al docente Sergio Aníbal Saldarriaga Ramírez, 14 de noviembre de 2013).

La actitud para el entrevistado es la parte fundamental para que haya éxito en la comunicación, de esa dinámica que se genera cuando se realiza el acto comunicativo; la actitud, se podría decir, va de la mano con el tipo de comunicación gestual o no verbal que expresa mucho; esta podría ser otras de las características que representa la interacción comunicativa hoy en día en el colegio, aspecto que se contrastará en los hallazgos.

Otro axioma de los autores citados (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985) lo constituyen los niveles de contenido y relaciones de la comunicación; en él se plantea que toda comunicación cuenta con un contenido, que es lo que se expresa; una relación se refiere a quién está transmitiendo el mensaje y a la forma de expresarlo. Frente a lo que implica la interacción comunicativa, es tan importante el contenido como la forma de expresar el mensaje; ambas condiciones son fundamentales en la comprensión del mensaje emitido por el receptor; sin embargo, es importante tener en cuenta que tanto el emisor

como el receptor tienen diferentes formas de expresar el mensaje como de recibirlo; de ahí la importancia de los puntos de convergencia, para tener una comunicación precisa frente al mensaje emitido y recibido y asertiva en la forma y el contenido. En el contexto escolar, se puede hablar que, aunque hay intercambio de comunicación y existe la posibilidad de tener patrones comunes de comunicación –por encontrarse en el mismo entorno– es de esperarse que el grupo de estudiantes tenga un patrón de comunicación diferente al del docente y viceversa, basándose para ello en los grupos que se forman tanto entre estudiantes como entre docentes y en las características propias que adopta cada uno de estos grupos, al tomar como base la posición que cada persona adopta frente a su rol esperado y cómo, a su vez, la otra parte tiene un punto de vista que se espera del otro rol; sin embargo, ambas partes asumen también códigos comunes, en los que puede darse una comunicación fluida y de esta manera se esperaría que reforzase la interacción entre ellos. Se puede afirmar que la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes puede estar determinada debido a diferentes causas, como: posición de rebeldía de la estudiante frente a lo que implique la norma, posición autoritaria por parte del docente, falta de interés en la interacción por parte tanto de estudiantes como de docentes, la actitud que se muestra en la comunicación por ambas partes, entre otras; estas son algunas de las características encontradas en los estudiantes respecto a figuras de autoridad y posturas de desinterés propias de la edad entre pre adolescencia y adolescencia. Lo anterior implica evaluar la forma y el tipo de mensajes que emiten y reciben los actores sociales del colegio (docentes y estudiantes), sobre todo en lo referente a la intencionalidad del mensaje; es posible que lo último obre con base en la historia personal, en los aprendizajes de las vivencias propias y ajenas y de las expectativas frente al otro, entre otros factores. En el texto de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) se describe que en la comunicación humana

existe relación entre los aspectos referencial y conativo: el primero transmite los “*datos*” de la comunicación y el segundo, cómo debe entenderse dicha comunicación. Esto constituye no sólo condición *sine qua non* de la comunicación eficaz, sino que también está íntimamente vinculada con el complejo problema concerniente a la percepción del *self* y del otro (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 55).

Otro de los axiomas de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) tiene que ver con la puntuación de la secuencia de hechos, que describe cómo entre las comunicaciones se

encuentran puntuaciones, que hacen que tanto el emisor como el receptor “entiendan” el sentido de las mismas; esto puede llevar a acuerdos o a desacuerdos, en la medida en que cada persona está “comprendiendo” con base en dicha puntuación. Este aspecto es relevante en cuanto al sentido que se le da al mensaje, pues tiene que ver con aspectos inherentes a la historia de vida de cada actor social. Cada uno de ellos debe asumir la responsabilidad de lo que comunica en torno a lo que genera para llegar a acuerdos o para generar conflictos. En el caso del colegio, se esperaría que los docentes asuman lo que expresan de manera verbal, gestual y actitudinal, aunque, de acuerdo con la naturaleza humana, es probable que estas expresiones tengan algún contenido emocional, aspecto que los docentes deben manejar en la interacción con el otro. Al respecto, un entrevistado menciona:

Los docentes, como personas maduras, no podemos esperar una comunicación del todo asertiva, [a diferencia de] una estudiante que sea menor de edad, porque todavía está en proceso de formación, incluyendo la competencia comunicativa. Supondríamos que los docentes tenemos esa competencia comunicativa para que se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esa competencia comunicativa o ese canal comunicativo o lo que se comunique, está transversalizado por la actitud que tenga el docente; son muchas las variables que entran dentro de la buena comunicación o la comunicación asertiva en el proceso enseñanza-aprendizaje y es la situación laboral del docente, la situación familiar, toda esta dinámica emocional que influye en la forma como el docente comunica a las estudiantes (entrevista semiestructurada de la autora al docente Sergio Andrés Saldarriaga Ramírez, 14 de noviembre de 2013).

También puede expresarse, frente a la importancia de una clara comunicación, tener una puntuación que sea, de igual manera, precisa y que no genere ambivalencia; al respecto, Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985, pág. 58) afirman: “La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones”. En el caso del colegio, pareciera que existe consciencia frente a lo que generan algunas actitudes de parte de las estudiantes y esto no pareciera importarles, lo que probablemente afecta la dinámica relacional. Al respecto, una estudiante afirma: “Nosotros como estudiantes y como adolescentes que somos a veces no medimos como el tono o el lenguaje corporal que usamos respecto a los profesores ... que obviamente no se deben

decir a los profesores” (entrevista de la autora a la estudiante Daniela Álvarez Díez, 14 de febrero de 2013).

Uno de los axiomas se refiere a la comunicación digital y a la analógica. La comunicación digital se entiende como aquella que se transmite por medio de símbolos: –el lenguaje digital carece casi por completo de significado.... Resulta muy fácil proclamar algo verbalmente pero muy difícil llevar una mentira al campo analógico. Un gesto o una expresión facial puede revelar más que cien palabras” (Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson, 1985, p. 64). La comunicación analógica se determina por la conducta no verbal, como gestos, tono de voz, postura, entre otros. El ser humano utiliza ambos tipos, tanto la comunicación digital como la análoga. Al respecto, Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) afirman:

La comunicación analógica debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 63).

El lenguaje analógico es inherente a la persona y, a su vez, permite estar en permanente comunicación con otras; puede encontrarse que algunos individuos sean más conscientes que otros frente a este tipo de lenguaje, lo cual no exime de estar comunicando en forma permanente y que esta comunicación esté generando empatía o no, o esté fortaleciendo la sana interacción o los conflictos; quizá una persona que esté muy pendiente de este tipo de comunicación podría estar en una posición de prevención frente a quien emite los mensajes no verbales, por los juicios que podría crear ante su propia interpretación de la lectura de dichos lenguajes, sin que el emisor probablemente tenga la intención de expresar lo que el receptor está interpretando; por ello, buscar verbalizar en la interacción lo que se siente ante los lenguajes no verbales podría ajustar la interpretación o juicio de lo que se percibe a la realidad. El caso del colegio objeto de estudio en la presente investigación arroja diferentes formas de interacción comunicativa, de las cuales las reflexiones críticas frente a las mismas, al igual que los efectos de la dinámica relacional entre docentes y estudiantes mediante la interacción comunicativa presente, se presentarán en el capítulo de los hallazgos.

De acuerdo con Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), las personas utilizan ambos tipos de lenguaje para comunicarse; es posible que prime más uno que otro, pero ambos se complementan en la interacción. Cada mensaje contiene elementos de la vivencia de la persona que lo emite, de su propia historia de vida, aspecto que puede darle sentido al mensaje y afecta la interacción comunicativa entre los actores. Al respecto, Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) mencionan:

Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero ni una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 68).

El último de los axiomas de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) es la interacción simétrica y complementaria: en la interacción simétrica no existen dos posiciones sino que está basada en la igualdad, en tanto que en la interacción complementaria uno de los actores complementa al otro: hay una posición superior y una posición inferior, se tienden a favorecer mutuamente. Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson mencionan que “Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia” (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 70). En el ejercicio mismo de la comunicación se pueden presentar ambas interacciones; en algunos momentos se puede dar simétrica y en otros complementaria, pero no de necesidad son excluyentes. El ejercicio docente tiene momentos en los que asume posiciones complementarias en la relación con el estudiante. Al momento de impartir un saber en un aula de clase, podría presentarse una relación simétrica, en la que se esté permitiendo una interacción de manera horizontal, en la cual ambas partes están aprendiendo la una de la otra. Desde este punto de vista, ambas posiciones, tanto la simétrica como complementaria, estarían favoreciendo el proceso de aprendizaje, partiendo de la base de que hay una sana dinámica relacional.

Fuera de los antes citados, otros autores han trabajado también la interacción comunicativa, como es el caso de Martín Serrano y sus colaboradores (1982), quienes plantean:

La comunicación, desde el punto de vista de la evolución de la vida, es una forma de comportamiento que se sirve de actos expresivos en vez de actos ejecutivos, o si se quiere, un procedimiento entre otros posibles, para lograr algo, cuando el logro tiene que alcanzarse en el marco de un sistema de interacción (...) comunicación y coactuación son formas alternativas de interacción (pág. 58).

Estos autores también mencionan que la interacción en la comunicación depende de tres tipologías de comportamiento halladas en las personas:

- Autónomos: el logro que persigue el comportamiento del ser vivo puede ser satisfecho exclusivamente por las tareas que lleve a cabo el propio sujeto.
- Heterónomos o interactivos: el logro que persigue el comportamiento del ser vivo «A» sólo puede ser satisfecho con la participación de otro ser vivo... El Otro debe participar como agente, como paciente o como ambas cosas, de la acción que afecta a «A», o que «A» desencadena.
- Opcionales: el logro que persigue el comportamiento del ser vivo, puede ser satisfecho sin la participación de otro, pero igualmente, puede alcanzarse implicando a otro (Serrano, Piñuel Raigada, Gracia Sanz, & Arias Fernández, 1982, págs. 58-60).

De igual manera, plantean tales autores la interacción comunicativa no solo desde la perspectiva de lo verbal sino también desde la de “actos expresivos” y a partir de allí argumentan la interacción que se establece entre los actores sociales, toda vez que ello ocurre para llegar a una comunicación en la que se espera algo de la contraparte, del resto de los actores sociales presentes relacionados con la interacción que se esté dando, todo ello de conformidad con la definición de los citados autores, en la que se tiene todo tipo de interacción comunicativa, funcional, o disfuncional y con objetivos como la cohesión y la separación. Al respecto, Martín Serrano *et al.* mencionan:

La interacción comunicativa mediante actos expresivos comparte con la interacción mediante actos ejecutivos un mismo objetivo. Tanto a nivel biológico como social. Cuando Ego lleva a cabo una comunicación, lo hace para obtener del Otro, con el Otro, por medio del Otro, contra el Otro, o apartando al Otro, alguna clase de resultado en el que está interesado (Serrano, Piñuel Raigada, Gracia Sanz, & Arias Fernández, 1982, pág. 68).

De igual manera, mencionan que:

La comunicación... por ser un mecanismo de interacción alternativa a la coactuación, no se distingue de esta última a nivel de sus objetivos, sino a nivel de sus procedimientos. Cuando el ser vivo comunica con Otro, le informa a propósito de algo que concierne a Ego, a Alter o a ambos; cuando Ego ejecuta algo sobre Otro, los estímulos van encaminados a lograr una reacción para que el Otro haga (o deje de hacer) alguna cosa, como respuesta directamente atribuible a la presión del acto ejecutivo sobre el Otro (Serrano, Piñuel Raigada, Gracia Sanz, & Arias Fernández, 1982, pág. 59).

Por último, los mismos autores también plantean que en las diferentes situaciones en las que la comunicación haya sustituido a la coactuación, puede darse que la comunicación no alcance a concretar las metas propuestas del Ego y afirman que esto puede darse por diferentes causas que mencionan a continuación:

Las expresiones que Ego utiliza pueden no ser comprendidas o las señales no ser captadas por el otro actor al que van destinadas. El actor con el que se comunica puede captar las señales y comprender las expresiones y sin embargo, en uso de su libertad, no avenirse a satisfacer las expectativas del otro (Martín Serrano, Piñuel Raigada, Gracia Sanz y Arias Fernández, 1982, p. 70).

Estos apartes que mencionan Martín Serrano y sus colaboradores (1982) otorgan elementos importantes para la presente investigación, pues, en relación con las tres tipologías que definen, es de interés la de los “heterónomos o interactivos”, al suponer como elemento de entrada la relación existente entre dos o más actores sociales que, de manera interviniente, inciden el uno en el otro. De manera específica, en la relación que se establece entre docentes y estudiantes se puede hablar que se desencadenan acciones que influyen en ambos actores sociales; sin embargo, se debe entrar a indagar si el tipo de interacción que emerge entre dichos actores sociales favorece o no una sana dinámica relacional.

Otro autor digno de ser tomado en consideración que trabaja la comunicación frente a la interacción con el otro y con el entorno es Niklas Luhmann (2005, pág. 25), que afirma:

Es cierto que la comunicación puede hacer mención de las percepciones, pero aquello que designa permanece operativamente inaccesible a la comunicación, así como permanece

inaccesible la totalidad del mundo físico. Si la “designación” es posible, entonces funciona, por así decirlo, como acceso sustituto: las designaciones sólo pueden procesarse en el interior de la comunicación. Esta es, entretanto, una tesis conocida en la lingüística y en la teoría literaria. No obstante si esta tesis es válida para la lingüística, es todavía más válida para la comunicación no-lingüística. Dicho de otra manera: no existe ningún continuo de realidad por el que las situaciones del entorno pudieran ser transferidas al interior del sistema.

De manera similar, menciona que

el estar en el mundo del sistema/comunicación es producido mediante un acoplamiento continuo entre autorreferencia y heterorreferencia: consecuentemente el mundo será el medio donde se moldean de continuo las formas específicas (incluyendo la creación, el olvido, el recuerdo), el 'horizonte' inaprehensible de las construcciones —a cuyos cambios el horizonte sobrevive en calidad de medio (Luhmann, 2005, pág. 26).

El acoplamiento continuo entre autorreferencia y heterorreferencia, mencionado por Luhmann (2005), busca relacionar en forma directa las construcciones que cada actor social elabore con base en lo aprehendido, pero en una constante interacción entre quienes participan del acto comunicativo y en la que priman los acuerdos entre ellos de forma implícita o explícita. Goffman (1991) plantea al respecto: “La interacción social puede definirse como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (Goffman, 1991, pág. 173).

Se describe la interacción propiamente a partir de la presencia de varios actores sociales inmersos en situaciones sociales; Goffman (1991) plantea la presencia de respuestas físicas, que dan entrada y salida a los mensajes que se logra intercambiar. Estos aspectos se hacen evidentes en la interacción presente entre estudiantes y docentes del colegio. Una de las estudiantes del colegio mencionó: “muchos profesores son muy estrictos, entonces a uno le genera cierto respeto” (entrevista de la autora a la estudiante Susana Álvarez Ochoa, 14 de noviembre de 2013). Ante una situación de interacción social, hay una respuesta que genera una reacción y podría inferirse que esta respuesta favorece el intercambio comunicativo de la actividad académica. Igualmente en un aparte de la entrevista a otro estudiante,

mencionó elementos que caracterizan la relación docente- estudiante: “siempre se debe saber que es una persona mayor, que es el profesor y que le debemos respeto” (entrevista de la autora a la estudiante Susana Álvarez Ochoa, 14 de noviembre de 2013). Lo que se puede generar a partir de las percepciones que se van construyendo entre los actores sociales y las respectivas respuestas que se producen entre ellos, conlleva, probablemente, a que se fortalezcan o no la cohesión, o las relaciones, entre otras posibilidades, de acuerdo con la dinámica relacional. Al respecto, Goffman (1991) afirma que:

La caracterización que un individuo puede hacer de otro –gracias a poder observarlo y oírlo directamente–, se organiza alrededor de dos formas básicas de identificación: una de tipo categórico que implica situarlo en una o más categorías sociales y otra de tipo individual que le asigna una forma de identidad única basada en su apariencia, tono de voz, nombre propio o cualquier otro mecanismo de diferenciación personal. Esta doble posibilidad –identificación categórica e individual– es fundamental para la vida interactiva en todas las comunidades (Goffman, 1991, pág. 176).

Goffman (1991) plantea, en la interacción comunicativa, la vulnerabilidad que pueden tener los actores sociales al estar en presencia de otras personas y permitirles que ingresen al terreno personal, puesto que tendrán acceso al mismo desde el punto de vista de lo que se comunica a partir de lo verbal, así como de los de lo actitudinal y lo corporal; esta vulnerabilidad aplica tanto para el emisor como para el receptor del mensaje. La interacción comunicativa es entonces un intercambio permanente y que favorece la vulnerabilidad de sus interlocutores. A continuación expone al respecto:

De forma similar, en presencia de los demás somos vulnerables a que sus palabras o gestos traspasen nuestras barreras psíquicas y rompan el orden expresivo que esperamos que se mantenga ante nosotros. Por supuesto, afirmar que somos vulnerables es afirmar también que tenemos a nuestro alcance los recursos para hacer igualmente vulnerables a los demás (Goffman, 1991, pág. 177).

Plantea el autor la relevancia que tiene la identificación de patrones culturales comunes para el ejercicio mismo de la interacción; afirma que, en la medida en que se identifiquen “patrones culturales compartidos”, puede darse una interacción fluida; afirma también que estas apreciaciones se basan en experiencias y aprendizajes previos de las personas. En el

colegio objeto de estudio, y en referencia a lo planteado por Goffman (1991), pueden observarse aspectos relacionados cuando se presenta un docente nuevo en el aula de clase y las estudiantes quedan a la expectativa de cómo será la forma de trabajo con él; de inmediato se inicia un proceso de observación, en el que se evalúa desde su postura corporal hasta su tonalidad de voz y de todo ello se desprenden juicios que buscan definir la nueva persona; acto similar ocurre cuando una estudiante ingresa como nueva a un grupo que ya lleva un determinado tiempo compartiendo tiempo y espacio. Una de las estudiantes entrevistadas afirma al respecto: “muchos profesores son muy estrictos entonces a uno le genera cierto respeto” (entrevista de la autora a la estudiante Susana Álvarez Ochoa, 14 de noviembre de 2013). Esta afirmación hace referencia a los patrones con los que viene la persona y que le permiten a la misma emitir juicios frente al “Otro”. De acuerdo con estas afirmaciones, Goffman (1991) expone:

Se pueden esgrimir razones más profundas que éstas a favor de la cautela. Es evidente que cada participante se enfrenta a una situación social equipado con una biografía ya preestablecida de encuentros previos con los demás –o al menos con otros parecidos– y con una gran gama de suposiciones culturales que cree compartidas. No podemos ignorar la presencia de un extraño a menos que su aspecto y modales manifiesten sus intenciones benignas y un curso de acción identificable y no amenazador; tales interpretaciones sólo pueden hacerse según las experiencias anteriores y la “obediencia” cultural (Goffman, 1991, pág. 178).

Con base en los anteriores autores y posturas, para la presente investigación se define la interacción comunicativa como una relación recíproca entre diferentes actores, sean estos individuales o grupales, en la que de necesidad hay un intercambio de información expresa o tácita, verbal o gestual, corporal, entre otras. De igual manera, se define la comunicación como todo mensaje que se genera hacia el interlocutor. En todo momento hay presencia de comunicación, es imposible no comunicar y la misma dependerá de la forma y las tonalidades con las que el interlocutor y el receptor emitan y reciban los mensajes, lo que permite suponer, con ello, que pueden existir discrepancias en los mensajes que se emiten y los que se reciben, pues cada sujeto es libre de producir los mensajes que desea comunicar, al tener como base para lo enunciado las experiencias previas vividas por cada uno.

Una de las posturas expuestas por Serrano y colaboradores (1982) en lo referente a las tipologías de comportamiento en la interacción comunicativa, descrita como heterónoma o interactiva, expresa a la perfección la vivencia de las interacciones entre docentes y estudiantes del colegio objeto de estudio, pues coexisten, se reconocen y se validan entre ellos mismos, se interrelacionan mediante el mantenimiento de una continua interacción recíproca en su relación y comunicación.

De igual manera, es importante reconocer, como lo plantea Goffman (1991), que la interacción solo es posible que se dé en las situaciones sociales, si se entiende como tales todas aquellas relaciones que involucren a dos o más individuos, en las que se tenga en cuenta tanto una identificación, como individuo que se es, y su rol respecto al colectivo al que pertenezca, como estudiante, como docente o como directivo docente. Es relevante también la descripción que aporta Goffman (1991), al clarificar la vulnerabilidad que se tiene como individuo al estar en presencia de otras personas y exponer sus ideas, posturas, gestos o demás formas de comunicación.

La presente investigación acoge las posturas de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) y de Goffman (1991) para el desarrollo de la misma; sin embargo, para ser consecuentes con lo que implica el proceso investigativo, en el que la verdad completa no se tiene, sino que se camina en búsqueda de la descripción y la comprensión de fenómenos, como en el caso del presente trabajo, se presentan, entonces, algunas críticas que se han hecho a ambos enfoques, con el fin de dar más elementos al análisis de las categorías.

Una de las críticas hechas a Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), la hacen Serrano y colaboradores (1982), cuando plantean como un error mencionar la inclusión de la ausencia de relación como comunicación, esto debido a que, al parecer, desconocen las características que la diferencian; de igual modo, critican la pobre descripción de ambiente que hacen Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), lo cual puede llevar a que se hagan apreciaciones muy poco precisas acerca del medio en que se desarrollan las interacciones. A continuación, Serrano y colaboradores exponen sus críticas al respecto:

El “pancomunicacionismo” (interpretación de toda relación, e incluso de toda ausencia de relación como comunicación) constituye, a nuestro juicio, un error que nace de una

defectuosa comprensión de las características diferenciales de la comunicación. Poner de manifiesto esta transgresión es muy importante si se desea evitar que todas las relaciones humanas se conviertan en un mero problema de «comunicación» o de «incomunicación», ignorando las prácticas o transformando las prácticas sobre los otros y sobre el mundo en meras expresiones comunicativas. Por otra parte, la concepción circular de la relación comunicativa es cerrada precisamente porque remite a las imágenes del Otro y no tiene en cuenta las prácticas (del Actor y del Otro) en cuanto tales prácticas. El concepto de «*Umwelt*» está muy poco definido, lo cual se presta a que los autores de esta orientación lleven a cabo descripciones muy poco precisas «del ambiente», «el medio» en el cual se efectúa la interacción (Serrano, Piñuel Raigada, Gracia Sanz, & Arias Fernández, 1982, págs. 188-189).

Aunque, de acuerdo con lo anterior, para Serrano y colaboradores (1982) hace falta una mayor profundización en el tema de ambiente por parte de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), la interacción que se tiene entre emisores y receptores que se aborda en la presente investigación no está descrita en forma lineal y tiene en cuenta todo un sistema de relaciones, que no solo se enfocan en la palabra, sino en todo lo referente a lo actitudinal, lo gestual y lo expresivo, y estos aspectos son exponenciales, toda vez que incluye los aportes de los actores desde su vivencia, su experiencia y su historia de vida, en cuanto a lo relacional. En el momento en que se presenta la interacción comunicativa entre los diferentes actores, sean docentes o estudiantes, se presenta todo un cúmulo de elementos que permiten que dicha interacción surja y que, a su vez, la misma genere efectos directos e indirectos en la dinámica relacional presente en el colegio objeto de estudio.

Otro de los autores que se tiene como referente teórico para la presente investigación es Goffman (1991), de cuyo trabajo se han planteado críticas, algunas de las cuales se centran en la poca profundidad que asume el autor al realizar descripciones de sus aportes; afirma Caballero (1998) que desde el enfoque dramático se ignora el macrocosmos que rodea la interacción entre los sujetos, para centrarse en exclusividad en el encuentro mismo y excluyendo otros elementos constitutivos de dicho encuentro. A continuación se expone lo afirmado por Caballero (1998):

El enfoque dramático ignora, pues, el macrocosmos en el que se inserta el nivel micro por él estudiado. Análogamente, el enfoque se desentiende del verdadero contenido

sustantivo de los encuentros humanos, al preocuparse exclusivamente por las formas expresivas de los encuentros. La imagen resultante de la condición humana es claramente parcial (Caballero, 1998, pág. 144).

Caballero (1998) reconoce la dificultad para establecer las conexiones entre los órdenes macro y microsociales y cómo ambos intervienen en la relación directa entre los sujetos y menciona:

Aunque también es cierto, repito, que ese orden de interacción goza de bastante autonomía y que no es nada fácil, claro, determinar las conexiones entre ese orden micro y el orden macro, es decir: determinar cómo la macroestructura sociocultural condiciona la interacción cara-a-cara y cómo dicha interacción cara-a-cara reproduce y produce la macroestructura (Caballero, 1998, págs. 147-148).

Y plantea de igual manera igualmente al respecto (Caballero, 1998):

Por otra parte, si bien es cierto que la vida social tiene mucho de teatro, no es menos cierto que se trata de un «teatro-verdad», en el que están dramáticamente implicadas las vidas de los actores, que no son meros «actantes», sino humanos llenos de sentimientos, que están siempre en juego en sus interacciones.... De ahí que en la vida social no haya mera dramaturgia, sino auténtico drama.... De lo anterior se desprende que Goffman sólo nos cuenta (y lo hace muy bien), una parte de lo que en la vida social sucede: la de la interacción cara-a-cara, con su innegable especificidad y su relativa autonomía. Hay otra parte (la de las diferencias de poder, la de los sentimientos humanos, la del orden macro) que Goffman no cuenta ni pretende contar (Caballero, 1998, pág. 148).

No es claro, entonces, cómo, a través de la interacción entre los sujetos, se influye y se construye la macroestructura; es complejo entrar a definir qué es lo que incide, si el orden micro o el orden macro, por considerar Caballero (1998) que en la interacción sujeto-sujeto hay muchos más elementos que no se están abordando ni ampliando desde la postura de Goffman; sin embargo, también es importante retomar que, en la interacción comunicativa que se establece entre los diferentes actores, es tan importante lo que sucede en el momento mismo del encuentro como la sumatoria de las condiciones que se hallen en el entorno, la

intencionalidad entre los actores, las respuestas ante las intencionalidades y las experiencias previas de cada actor, entre otros factores.

La presente investigación buscó caracterizar la interacción comunicativa presente al interior del colegio objeto de estudio entre docentes y estudiantes, mediante la identificación de elementos que, desde cada uno de los roles de los individuos, hacen parte de dicha interacción, que permiten que exista una dinámica relacional característica de dichos actores en un ambiente educativo y que tienen efectos positivos o negativos en su actuar; dichos elementos hacen referencia a reconocimiento de autoridad, respeto, planteamiento de alternativas para resolución de conflictos, entre otros aspectos, que más adelante serán contrastados más ampliamente, en el capítulo de los hallazgos.

CAPÍTULO 5: MEMORIA METODOLÓGICA

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo buscó caracterizar la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes en el colegio objeto de estudio, con el fin de comprender los efectos en la dinámica relacional, partiendo de la base de que la “interacción describe una influencia recíproca” (García - Pelayo y Gross, 1974, pág. 586) y que, según lo expresan Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) acerca de la interacción entre varias personas, es imposible no transmitir mensajes, los cuales no son en todo momento verbales, por cuanto se tiene en cuenta la gesticulación, la ausencia de palabras, las posiciones, entre otros factores:

–Por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 50).

La dinámica relacional establecida en el ejercicio de la docencia tiene implícita la relación docente-estudiante; lo que no queda necesariamente claro es la forma en que esta dinámica se desenvuelve; por ello, aunque se establece, desde la definición misma, una comunicación permanente en la interacción, queda el interrogante de la forma en que se lleva a cabo y qué tan consciente la tienen los actores sociales involucrados, en este caso docentes y estudiantes. Vale la pena reflexionar sobre la forma en que se establece dicha interacción y sobre lo que, a su vez, genera tanto en los docentes como en los estudiantes.

El planteamiento hecho por Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), cuando mencionan que “por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar” (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 50), comprende la naturaleza del ser humano como ser social por naturaleza, lo que lo ha llevado a través del tiempo a estar en continua interrelación con otros, construyendo cadenas de procesos al interior de los diferentes grupos humanos.

Uno de estos grupos humanos es el objeto de estudio de la presente investigación, el establecido en la academia y propiamente en un colegio de la ciudad de Medellín; por ello, se pretende identificar cómo es la interacción comunicativa en el colegio objeto de estudio, para lo cual se caracteriza, con el fin de comprender los efectos que la misma tiene en su dinámica relacional.

Lo anterior implicó indagar en los participantes definidos (estudiantes y docentes), cómo identifican ellos la interacción presente al interior del colegio y qué tan conscientes están de las diferentes formas que tienen, tanto docentes como estudiantes, de interactuar en la dinámica académica presente en el colegio, para con ello lograr identificar de qué manera está incidiendo en el estilo de relación presente en la institución.

Para tener en cuenta lo que implican las interacciones, se retoma a Goffman (1991), que describe las interacciones teniendo en cuenta las diferentes estructuras sociales; afirma que no es posible estudiar ni observar una sola de las estructuras y argumentar, desde solo una de ellas, acerca de la generalidad de las demás estructuras, por cuanto hace referencia a tomar en cuenta las diferentes estructuras que componen el todo, con sus respectivos actores y escenarios. Por ello se abordan tanto las posturas de las estudiantes como las de los docentes, con el fin de identificar los diferentes puntos de vista, al tener también en cuenta que cada persona, así haga parte de un colectivo, tiene su particular forma de ver el mundo y de extraer conclusiones a partir de su propia visión.

En la dinámica académica se suscita la interacción comunicativa entre sus participantes (docentes y estudiantes) y, según plantea Goffman (1991), no solo es tener en cuenta lo observable y lo verbal sino también ~~la~~ emoción, el estado de ánimo, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular que están implicados intrínsecamente, e introducen un componente psicobiológico inevitable” (Goffman, 1991, pág. 175). Esta interacción es identificada por los actores que intervienen en la dinámica académica; sin embargo, hay momentos en que se pasa por alto y, al no tomarla en consideración, no se controlan los elementos que la hacen estar presente y, por ende, se han llegado a generar situaciones de malestar e interferir de manera inadecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia al momento de entrevistar tanto a docentes como a estudiantes y ambos grupos hacen relación a lo que se vive en la interacción en la

cotidianidad del colegio. También se pudo identificar, en algunas de las entrevistas, que se tiene conciencia frente a las repercusiones cuando se hace lectura de lo que la otra persona está comunicando y lo que, en última instancia, genera en el receptor como respuesta adecuada o inadecuada, favorecedora o no de un adecuado entorno de convivencia.

En el colegio no se ha realizado un estudio de identificación de la interacción comunicativa entre estudiantes y docentes y es importante para la institución disponer de él, con el fin de comprender efectos que se estén generando y que no se estén abordando de manera adecuada, lo que puede estar afectando las relaciones entre ambos tipos de actores.

Por medio de esta investigación se pretende caracterizar la interacción comunicativa, con el fin de comprender los efectos que dicha interacción tiene en la dinámica relacional del colegio y presentarlos a docentes y estudiantes, con el fin de buscar aportar a una sana convivencia, en procura de que cada actor social evidencie la forma de relacionarse y asuma su participación en ello.

Según Goffman (1991, p. 176) existen

dos formas básicas de identificación: una de tipo categórico que implica situarlo en una o más categorías sociales y otra de tipo individual que le asigna una forma de identidad única basada en su apariencia, tono de voz, nombre propio o cualquier otro mecanismo de diferenciación personal. Esta doble posibilidad –identificación categórica e individual– es fundamental para la vida interactiva en todas las comunidades (pág. 176).

La interacción, entendida en el sentido de Goffman (1991), plantea tanto lo colectivo como lo individual, como una sumatoria que lleva a una vida interactiva en la comunidad. Para la presente investigación, la definición que aporta Goffman (1991) fundamenta lo que con anterioridad se sostuvo en relación con que en la actividad académica se da una interacción permanente, que influye en forma directa en el estilo de relación que coexiste entre los sujetos del colegio.

La relación que se desarrolla en un ambiente educativo permite, hoy en día, plantear nuevos retos que amplíen el espectro de un visión unidireccional, en la que el docente era considerado el único poseedor del conocimiento y que solo se contaba con una forma de

transmitir este conocimiento; en la actualidad, el reto plantea diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje y se reconoce en el discente un ser con conocimiento, que debe asumir una posición crítica, propositiva y argumentativa frente al saber y al análisis del saber; no solo debe asumir un conocimiento desde la perspectiva de la memoria sino desde la de la argumentación y la disertación. Frente a esto, se encuentran las siguientes afirmaciones:

Los profesores deben enfrentarse a una enseñanza cambiante, que trasciende los límites de su aula y en la que un número significativo de alumnos no manifiestan interés alguno por aprender. Antes era casi el único responsable de enseñar. Ahora debe compartir su función y conseguir que el alumno analice e integre la variada y dispersa información que recibe. Sin embargo, todos estos cambios no han supuesto prácticamente ninguna modificación sustancial en su formación, en sus condiciones laborales y en la distribución del tiempo de trabajo. Se espera que los profesores realicen una actividad profesional distinta pero manteniendo la misma estructura de la profesión docente. Parece existir un acuerdo tácito en el que al no mejorar sus condiciones laborales, tampoco hay exigencia para que realicen las nuevas tareas, lo que en nada beneficia a la calidad ni a la equidad educativa (Marchesi, 2000, pág. 9).

Es importante tener en cuenta que una profesión como la docencia podría considerarse como una de riesgo para la salud, de acuerdo con lo siguiente:

El ser docente ha entrado a ser considerada una profesión con riesgo para la salud mental en la medida en que la exigencia más que física obedece a carga emocional frente a las expectativas del mismo. Se ha documentado una alta tasa de jubilación prematura de profesores por razones de salud, comparada con otros grupos de profesionales. Cabe notar que en Alemania se encontró que de los profesores que no alcanzaban el tiempo laboral esperado previo a la jubilación, el 52% se había retirado del oficio por una causa psiquiátrica o psicosomática, lo cual podría tener que ver con el SAP [síndrome de agotamiento profesional] (Padilla et al., 2009, pp. 53-54).

De acuerdo con lo anterior, el desgaste no solo físico sino mental y emocional que se menciona que puede afectar al docente hoy en día, está relacionado de manera directa con la modificación de sus funciones y del cambio en las responsabilidades que se le han asignado, como, por ejemplo, ya no solo debe impartir un conocimiento, sino involucrar y

mantener una relación participativa con estudiantes y padres de familia o acudientes; también se ha involucrado hoy en día al docente como responsable de la enseñanza de valores, del área vocacional, del comportamiento disciplinario y conductual, entre otros.

La organización elegida para este estudio es el colegio, institución con apertura para la investigación, que ha mostrado interés en el planteamiento de la presente temática frente a cómo es la interacción comunicativa presente en él entre estudiantes y docentes y cómo ello interviene en la dinámica relacional de los actores sociales antes mencionados. El colegio en mención ofreció apertura para consultar los datos necesarios para el desarrollo de la presente investigación, aportar las fuentes documentales escritas, y permitir entrevistas, tanto a docentes como a estudiantes.

A continuación se plantea, entonces, la pregunta de investigación generada para la presente investigación: ¿Cómo es la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes de un colegio privada de la ciudad de Medellín?

5.2. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se optó por la investigación de tipo cualitativo, toda vez que permite realizar un acercamiento al fenómeno objeto de estudio e interactuar con los participantes de la investigación a partir de sus percepciones, sus posturas y su forma de relacionarse. La investigación cualitativa permite “tocar” el saber de las personas desde sus significados y significantes, lo que, a su vez, se retoma para tener un entendimiento del fenómeno en su contexto, en este caso el educativo.

La investigación de tipo cualitativa:

se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos... postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 9).

Se pretendió, de igual manera, a través de la dialéctica entre los actores abordados en forma directa y lo que se enmarca en la teoría, hacer lectura de una situación específica, con el fin

de estudiar el fenómeno, tomando como punto de referencia las percepciones, gestos, emociones, verbalizaciones de cada actor. Este tipo de investigación ofrece rigurosidad, al examinar las fuentes bibliográficas con reconocimiento científico y contrastarlas con los hallazgos obtenidos de las percepciones particulares de las personas vinculadas a la muestra.

Para el presente trabajo, la investigación de tipo cualitativa permitió caracterizar la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, con base en la identificación y el reconocimiento de la interacción misma y de lo que se está comunicando a través de ella, a partir de la percepción de docentes y estudiantes. Es importante también, en este orden de ideas, tener presente que, aparte de la identificación y el reconocimiento de las percepciones de los diferentes actores sociales participantes en la investigación, se tiene claridad en que no se está buscando una verdad absoluta sino un entendimiento del fenómeno por estudiar en la interacción comunicativa y sus efectos en la dinámica relacional.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor & Bodgan, 1986, págs. 15-27).

Frente a lo expuesto por Bernal Torres (2010), se plantea en la presente investigación la descomposición de los diferentes elementos que componen la interacción comunicativa, tomada desde los distintos puntos de vista de actores como estudiantes y docentes; se busca, entonces, descomponer y conocer cada perspectiva frente a la interacción comunicativa presente en el colegio objeto de estudio, tomando cada una de ellas de cada actor, como una parte del todo presente en la institución; una vez se logre identificar cada parte de la interacción comunicativa, se entrará a conocer y a caracterizar la interacción comunicativa y su respectiva relación con la dinámica académica, entendida ésta como la cotidianidad de las clases y los espacios en descansos presentes en el colegio objeto de estudio.

El método de estudio que se desarrolla en la presente investigación es el estudio de caso, en la medida en que favorece la caracterización a través de la lectura, la escucha y la contrastación de los puntos de vista de los diferentes actores, como docentes y estudiantes, lo que permite, a través de la identificación y caracterización de los mismos, la consistencia para la construcción del conocimiento a partir de la experiencia.

Para esta investigación, cada una de las personas entrevistadas en la muestra tiene un criterio validado desde su propia experiencia y con base en ello se aborda para realizar una contrastación entre la teoría y la práctica. El proceso de aplicación del método de estudio de caso va desde el estudio de las categorías –que son transversales– hasta la aplicación de la técnica de entrevista semiestructurada, donde se tiene en cuenta las verbalizaciones, los gestos, las emociones de los actores sociales entrevistados. Mediante el desarrollo de la prueba piloto, se hace un cruce de información que permite definir y ajustar las preguntas, con el fin de que se orienten de manera directa hacia la obtención de la información que lleva al objetivo de investigación y a dar respuesta a la pregunta de la misma. Durante la entrevista piloto se escuchó al entrevistado y se retomaron preguntas que apuntan, tanto a la descripción del fenómeno de la interacción comunicativa, como a la contrastación de la existencia y relación de la misma interacción al interior del colegio. Permitted, también, que el entrevistado propusiera alternativas para la convivencia a partir de la interacción comunicativa.

A continuación se expone de manera amplia la elección del método estudio de caso como método de investigación utilizado en el presente trabajo.

5.3. MÉTODO UTILIZADO

El método utilizado para esta investigación es el estudio de caso, entendiendo que tiene un recorrido histórico en su utilización en la educación, tal y como lo plantea Galeano Marín (2012):

La historia del estudio de caso muestra su origen multidisciplinario, y su uso presenta una larga tradición en la educación. Por diferentes caminos, con énfasis particulares, disciplinas

sociales y humanas han aportado a la consolidación del estudio de caso como una estrategia de investigación social cualitativa (Galeano Marín, 2012, pág. 63).

Con base en lo anterior, se reconoce la utilización del estudio de caso en la investigación cualitativa y que tiene un largo recorrido de experiencia en la educación; la utilización del estudio de caso permite centrarse y profundizar en un objeto de estudio particularizado en un solo lugar y en una población definida, que abarca la vivencia de la interacción comunicativa en el colegio y la experiencia de interacción vivida por los docentes y estudiantes vinculados directamente con la institución. La elección de este método permite *“definir el interés en un caso particular”* (Galeano Marín, 2012, p. 64).

Sin embargo el método puede presentar algunas dificultades tal y como lo expresa Galeano (2012, p. 64) al enunciar que *“entre las dificultades que se presentan al intentar definir el estudio de caso, están su empleo, en multiplicidad de formas y por diversas disciplinas (medicina, derecho, pedagogía, trabajo social, por ejemplo)”*. Sin embargo, frente a esto último vale la pena exponer que, desde el punto de vista de la presente investigación, es importante tener claridad sobre lo que se desea indagar, que, en este caso, es la caracterización de la interacción comunicativa presente en el colegio por parte de los docentes y de las estudiantes, con el fin de comprender los efectos que la misma tiene en la dinámica relacional. La dificultad inicial en el presente trabajo consistió en la definición del tema a abordar, se inició con una postulación enfocada al estrés de los docentes en el quehacer de la clase y se movió a la interacción comunicativa, fenómeno que abarca un ámbito más general en términos de la relación entre docentes y estudiantes y lo que esta relación genera tanto en docentes como en estudiantes. Se realizó una búsqueda bibliográfica para revisar los aspectos teóricos sobre la conceptualización de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, con el fin de tener un referente conceptual que permitiera contrastar los hallazgos. También se pretendía propiciar la reflexión frente a los hallazgos obtenidos en la percepción de la interacción comunicativa por parte de los actores sociales entrevistados y lo hallado en los referentes teóricos planteados por los autores indagados en esta investigación.

Otra de las dificultades planteadas por Galeano (2012, p. 65) consiste en que *“proviene de la tendencia de mirar el método de investigación social como el contraste entre paradigmas*

presentes en diferentes enfoques epistemológicos”, haciendo referencia —a enfoques cualitativos y cuantitativos” (Galeano Marín, 2012, pág. 65); sin embargo, es importante tener en cuenta que las investigaciones en el área social pueden ser cualitativas, cuantitativas e, incluso, mixtas, y no se está incurriendo en falta de rigurosidad al momento de abordar un problema objeto de estudio, ni tampoco en falta de exigencia investigativa al recolectar la información y proceder a su respectivo análisis; por todo lo anterior, aunque se debe tener en cuenta esta dificultad planteada por Galeano Marín (2012), también vale la pena resaltar que, una vez más, lo importante es que el investigador tenga claridad sobre su objeto de estudio y defina de manera clara tanto la elección de la muestra como la recolección de la información, para con posterioridad analizar los datos obtenidos con toda la rigurosidad que se exige de parte de la comunidad científica.

De nuevo retomando a Galeano Marín (2012), cuando expresa que el objetivo básico del estudio de caso es “comprender el significado de una experiencia” (Galeano Marín, 2012, pág. 66) para desde allí poder comprender una realidad que está inmersa en el objeto de estudio, se pretende conocer la interacción comunicativa en un colegio femenino privado de la ciudad de Medellín y conocer al interior del mismo cómo se desarrolla y se identifica, por los actores sociales (docentes y estudiantes), dicha interacción, y de qué manera se presentan efectos o no en la dinámica relacional al interior de la institución objeto de estudio. Frente a esto último, acota Galeano Marín (2012):

El estudio de caso le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición en particular.... En esencia, el término estudio de caso se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución (Galeano Marín, 2012, pág. 68).

Se pretendió también que el estudio de caso en la presente investigación aportara al conocimiento de realidades similares en otros contextos educativos, en los que se pueda evidenciar la presencia consciente de la interacción comunicativa que se halla presente en la relación entre docentes y estudiantes de una comunidad educativa, por cuanto se espera que los resultados obtenidos puedan aportar a otras entidades que se puedan preguntar por

la realidad de la interacción comunicativa y los respectivos efectos en la dinámica relacional.

El método de estudio de caso permitió una identificación y caracterización de la interacción comunicativa que trasciende no solo el salón de clase, sino que lleva, incluso, a las historias personales y las vivencias de cada uno de los actores sociales que intervinieron como muestra poblacional y que, a su vez, a través de ellos se permitió tener una reflexión frente a la dinámica misma que se vive al interior del colegio objeto de estudio.

El estudio de caso, según Bernal Torres,

tiene como objetivo estudiar en profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional. Para el método del caso, la unidad de análisis, —«caso» objeto de estudio es comprendido como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias. El caso o unidad de análisis puede ser una persona, una institución o una empresa, un grupo, etcétera (Bernal Torres, 2010, pág. 116).

El estudio de caso pretendió, entonces, profundizar en el estudio del fenómeno específico, en este caso la interacción comunicativa, y contrastar lo hallado en la recolección de la información que suministró la muestra poblacional con los hallazgos presentes en las fuentes bibliográficas, para buscar con ello la caracterización del fenómeno y su respectivo entendimiento, al igual que las repercusiones que se desatan con el mismo en la dinámica relacional; debido a ello, se revisaron los principales aspectos teóricos sobre la conceptualización de interacción comunicativa y educación, con el fin de tener una base teórica sólida que permitiera la contrastación de lo hallado a través de las entrevistas.

5.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la presente investigación se trabajó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, que se eligió para el estudio toda vez que permitió la entrevista cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador, lo que, a su vez, facilitó la identificación y observación de aspectos no verbales, como posición corporal, miradas, gestos, señas, tono de la voz, acentuaciones, entre otros. La técnica permite también tener un modelo de

preguntas por seguir e insertar las que se consideren necesarias, a partir de de las respuestas del entrevistado, con la condición de que no se salgan del marco de la investigación delimitada por los objetivos de la misma. A continuación se define la entrevista semiestructurada.

La entrevista es una de las formas para recolectar la información y se entiende como ~~una~~ reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri, 2010, pág. 418).

La entrevista semiestructurada se entiende como

una guía de asuntos o preguntas [en la cual] el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas).

La entrevista semiestructurada es una forma confiable para recoger la información y, por su misma índole, permite tener apertura para indagar sobre algún aspecto que se desee profundizar en el proceso de investigación. Es una técnica que le permite al entrevistado sentirse con libertad para responderla en la medida en que no se encasilla en respuestas preestablecidas, lo que favorece la libre expresión.

Se contactó a docentes y estudiantes como parte de la muestra seleccionada y se realizó la invitación a participar en la presente investigación; dicha invitación se formalizó a través del consentimiento informado, documento que firmó cada uno de ellos como manifestación expresa de la aceptación a participar. El cual se expone a continuación:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está invitado a colaborar en el estudio “**INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL COLEGIO PALERMO DE SAN JOSÉ**”, que será realizado en el Colegio Palermo de San José.

Objetivo: este estudio pretende caracterizar la interacción comunicativa existente entre los docentes, estudiantes y directivas docentes (coordinadoras) en el Colegio Palermo de San José con el fin de comprender los efectos de la interacción en la dinámica relacional.

Su participación es voluntaria y puede decidir la no participación sin que ello implique ningún tipo de sanción.

Metodología empleada: si acepta participar, se le pedirá que participe en algunas entrevistas que buscan recolectar información.

Riesgos: el hecho de participar en este estudio no implicará ningún tipo de riesgo, al contrario, contribuirá con un proceso de mejoramiento continuo para el Colegio.

Beneficios para usted y para la sociedad: la información aquí recolectada permitirá conocer cómo se caracteriza la interacción comunicativa en el Colegio Palermo de San José, con el fin de comprender los efectos de la interacción en la dinámica relacional.

Personas que tendrán acceso a la información: la profesional de Gestión Humana que realiza el estudio y la rectora del Colegio. Los informes individuales, grupales o por área, **los cuales no incluirán sus datos personales**, podrán ser conocidos por todo el Colegio en el momento de la presentación de resultados y planes de intervención.

Aspectos económicos: La participación no implica ningún costo económico para usted, ni tampoco se dará ninguna retribución económica por su participación.

Usted puede realizar las preguntas que desee durante el curso del estudio y abandonarlo en cualquier momento. Si está de acuerdo en participar, firme por favor:

Yo, _____ identificado con CC/TI/NUIP # _____, he leído toda la hoja de información que se me ha entregado, comprendo que mi participación es voluntaria. Estoy de acuerdo y deseo participar libremente en el estudio.

Fecha

Firma del Participante

Durante la entrevista se procedió a tener una conversación con el fin de intercambiar información frente al fenómeno objeto de estudio, es decir, la interacción comunicativa. La técnica de entrevista semiestructurada favoreció la apertura de las personas para expresar sus percepciones, ideas y concepciones del fenómeno, por cuanto se observó interés en los entrevistados por dar respuestas amplias con ejemplos y respondieron todas las preguntas que se les hicieron. Las entrevistas tuvieron un ambiente tranquilo y confidencial en el que se les explicó a los entrevistados el objetivo de la investigación y se les entregó el consentimiento informado, que firmaron; también aceptaron que se grabaran las entrevistas.

5.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el análisis cualitativo de la información se triangulan los datos empíricos, los datos teóricos y la interpretación propia del investigador; se desarrolla un análisis de la

información bibliográfica recolectada frente a la suministrada por los participantes de la investigación por medio de las entrevistas y a la de la propia investigadora. Se entiende la triangulación, entonces, como:

la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación (Cisterna Cabrera, 2005, pág. 68).

Se realizaron entrevistas con las estudiantes del colegio seleccionadas en la muestra, en la medida en que son ellas, con su interacción permanente con los docentes, quienes validan la interacción comunicativa entre ambos actores, docentes y estudiantes. Se tuvieron entrevistas, de igual manera, con los docentes de la muestra, con el fin de identificar, desde sus posiciones como tales, cómo se identifica la interacción comunicativa existente entre ambos tipos de actores.

El proyecto se planteó para ser desarrollado en tres fases, que permiten abarcar todos los pasos, desde el planteamiento del título hasta el cronograma, pasando por la recolección de la información, su respectivo análisis y la extracción de conclusiones; las fases son las siguientes:

- Fase de exploración: en ella se pretendió tener un acercamiento a los estudios previos que se han llevado a cabo en materia de interacción comunicativa y educación, con el fin de tener un punto de partida claro frente a los hallazgos encontrados en los mismos.
 - Construcción del proyecto.
 - Rastreo bibliográfico.
 - Revisión de estudios previos llevados a cabo en instituciones educativas.
 - Selección de la bibliografía que soportará gran parte del estudio.
- Fase de profundización: en esta fase se buscó delimitar mucho más la información recolectada y estructurar los instrumentos por utilizar en el estudio; con posterioridad, y durante esta misma fase, se pretendió implementar dichos instrumentos en el trabajo de campo.
 - Elaboración de los instrumentos por utilizar en el estudio.

- Aplicación de los instrumentos por utilizar en el estudio.
- Fase de conceptualización: en ella se recolectó la información consultada y la extraída de las entrevistas con las personas que participaron en el estudio y más tarde se consolidó y se analizó dicha información. A continuación se formalizaron las conclusiones y sugerencias que surgieron de la investigación y que pueden dar línea de continuidad de este estudio, como punto de partida para posteriores investigaciones. Por último, se redactó un informe final, en el cual se compiló toda la experiencia aportada y los planteamientos que el presente estudio arrojó.
 - Análisis de la información recolectada mediante los instrumentos aplicados.
 - Formalización de los hallazgos.
 - Presentación del informe final.

5.6. PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Las preguntas estuvieron orientadas a identificar y entender la interacción comunicativa al interior del colegio objeto de estudio y fueron elaboradas con la intención de describir y descubrir información para cada categoría, que apuntara a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo es la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Medellín?

Las preguntas fueron validadas en un grupo de estudio y contó con la asesoría del docente titular del seminario de investigación; las preguntas validadas fueron:

- Categoría interacción comunicativa: preguntas de la 1 a la 4 para docentes y la totalidad de preguntas para las estudiantes.
- Categoría educación: la totalidad de las preguntas para docentes y para estudiantes.

El resto de preguntas para docentes, fueron elaboradas a partir de la entrevista piloto realizada a un docente del colegio.

Los datos de esta entrevista piloto son los siguientes:

- Fecha de la entrevista: 14 de noviembre de 2013
- Hora de la entrevista: 10: 30 a.m.

- Lugar de la entrevista: instalaciones del colegio
- Entrevista realizada a docente del colegio que tiene una trayectoria de diez años como docente, vividos todos en la institución en mención.
- Cuenta con una intensidad horaria de tiempo completo.

Tema o categoría	Interacción comunicativa	Educación
Estudiantes:	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se relacionan las personas en el colegio, es decir, las estudiantes y los docentes? 2. ¿Qué significa para ti un maestro? 3. ¿Cómo describirías la relación entre estudiantes y docentes? 4. ¿A ti te gustaría ser tu propio profesor?, ¿por qué? 5. ¿Cómo ves la comunicación entre los docentes? 6. Cuando ves a un docente del colegio, ¿en qué piensas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde el punto de vista de tu función como estudiante, ¿cómo es la educación ideal para ti?, ¿cómo debería ser desde tu punto de vista?, ¿qué le recomendarías al colegio? 2. ¿Qué diferencias encuentras entre profesor tradicional y maestro formador?
Docentes:	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se relacionan las estudiantes y los docentes en el colegio? 2. ¿Cómo es tu comunicación con las estudiantes?, ¿cuáles estrategias utilizas? 3. ¿Por qué para ti es importante educar? 4. ¿De qué manera inicias tu interacción con las estudiantes en el aula de clase? 5. ¿De qué manera intervienes en una discusión en clase? 6. ¿De qué manera intervienes ante una dificultad hallada en el aula de clase? 7. ¿Cómo crees que te leen tus estudiantes? 8. ¿Crees que cuentas con la aceptación o no de tus estudiantes?, ¿cómo lo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como docente, ¿cuáles otros aspectos transmites más allá de los académicos? 2. Desde el punto de vista de tu función, ¿cuáles consideras que son los ideales que pretende la educación colombiana? 3. ¿Cuáles diferencias encuentras entre profesor tradicional y maestro formador?

	<p>evidencias?</p> <p>9. Cuando te encuentras en el aula de clase impartiendo tu clase, ¿cuál es la actitud que detectas en tus estudiantes?, ¿cómo intervienes para reforzarla o cambiarla?</p> <p>10. ¿Crees que existen riesgos en la labor docente?, ¿cuáles riesgos tienes como docente?</p> <p>11. Frente a estos riesgos, ¿cuáles recomendaciones tienes para el colegio?</p>	
--	--	--

La entrevista piloto se desarrolló sin complicaciones y hubo apertura por parte del entrevistado. Antes de la entrevista se contactó al docente, se separó un espacio en el que no tuviera clase ni responsabilidades que pudieran interrumpir el trabajo de la entrevista, por cuanto se contó con el tiempo necesario para dar inicio y término a la entrevista. Se le explicaron el objetivo y la intencionalidad de la investigación y se le presentó el consentimiento informado, que firmó.

El piloto de entrevista permitió validar las preguntas realizadas y contrastar lo dicho por el entrevistado con lo hallado en las fuentes teóricas, por lo que se dio continuidad a las demás entrevistas, con el propósito de recolectar información suficiente, a fin de tener más datos para contrastar y validar, con miras a de entender el fenómeno de la interacción comunicativa al interior del colegio.

Se observó también, como información relevante para la investigación, y haciendo honor a lo planteado, tanto por Goffman (1991) como por Watzlavick, Helmick Beavin y Jackson (1985), la interacción durante la entrevista: lo gestual, el tono de voz, la posición corporal, el acento marcado o no, la mirada del interlocutor, entre otros aspectos.

5.7. DIFICULTADES Y REFLEXIONES HALLADAS DURANTE EL PROCESO

5.7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO REALIZADO

La idea de realizar una investigación nació de la inquietud de identificar los factores que estaban generando estrés en el personal docente de un colegio privado de la ciudad de Medellín; esta idea estaba fundamentada en el interés por identificar los factores, para plantear estrategias de intervención tendientes a la mitigación del estrés ocasionado por factores laborales; ahí estuvo la primera reflexión de esta investigación, por cuanto no se conocía, con un fundamento científico demostrable, que existiera dicho nivel de estrés o, en su defecto, se desconocía el nivel del mismo. Con base en ello, se hizo un alto en la investigación y se reevaluaron los puntos de inicio.

Se amplió el espectro de análisis, por cuanto se comenzó a mirar el estrés como un factor más, dentro de una dinámica de interacción entre los docentes del colegio; se pasó, entonces, a mirar la interacción comunicativa como aquella relación recíproca en la que, de necesidad, hay un intercambio de información, sea expresa o tácita, verbal o gestual, corporal, entre otras formas.

Se planteó entonces como trabajo: la caracterización de la interacción comunicativa entre los docentes y estudiantes de un colegio femenino privado de la ciudad de Medellín. Un estudio de caso. Se formuló como objetivo general el caracterizar la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes en la institución, con el fin de comprender los efectos en la dinámica relacional.

Durante la primera idea de abordar el estrés se tuvo una mirada hacia la dinámica de los docentes, que pudo estar viciada por cuanto no se contó en los inicios con una medición científica que avalara la presencia de estrés como factor articulador de una problemática al interior del colegio objeto de estudio. Sin embargo, es significativo anotar que, después de haber reestructurado el proyecto inicial, se volvió la mirada al docente y a la dinámica propia del colegio con un abordaje diferente en el que con anterioridad se estaba, centrado en procesos más generales que hablaran de realidades vividas, no solo desde las perspectivas de los docentes, sino también desde las de las coordinaciones que tienen relación directa con ellos. El punto en el que se generó una mayor apertura a este trabajo tuvo que ver con la inclusión de las estudiantes como participantes directas del proceso.

Otro de los aspectos relevantes del proceso fue el cambio de método. Al principio se partió de la hermenéutica, con argumentos centrados en la participación y la construcción con los participantes del estudio; sin embargo, después de la contrastación y la indagación con mayor profundidad, la investigadora encontró en el estudio de caso mayor certeza y afinidad para identificar y caracterizar el fenómeno, toda vez que esta modalidad investigativa permite la contrastación y las propuestas de construcción, a partir de la interacción con los participantes de la investigación. El estudio de caso posibilita, a su vez, una actitud de lectura de las vivencias de los actores sociales intervinientes y una actitud crítica, lo que permite tener una contrastación entre teoría y práctica de manera permanente; lo anterior abre las puertas para una argumentación, tanto de parte de la investigadora como de los participantes de la misma, sean docentes o estudiantes.

5.7.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población tomada para esta investigación son los docentes y estudiantes del colegio como estudio de caso, con el fin de identificar y caracterizar la interacción comunicativa entre tales tipos de actores.

La población de empleados del colegio es de 40 docentes y 700 estudiantes mujeres, ubicados en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. Para el presente estudio, se abordó una muestra de la población del colegio conformada por 12 docentes y 10 estudiantes, quienes tienen relación directa con el objetivo de la presente investigación, al estar vinculados al colegio como empleados docentes y como estudiantes.

Es relevante comentar que en el trabajo se retomaron las entrevistas con los 10 estudiantes y los 12 docentes, teniendo consideración que tanto el padre Luis Eduardo, la psicóloga Luz Miryam Lotero y la Hermana Victoria Vásquez Pérez son tomados como estudiantes y como docentes; cumplen con el doble rol en la presente investigación.

Esta muestra fue elegida aleatoriamente buscando tener representantes en cada uno de los grupos (docentes y estudiantes); en el caso de los docentes, se procuró que fueran de diferentes áreas de trabajo y, en el de las estudiantes, que fueran de diferentes grados o salones. Se pretendió con la elección de esta muestra lograr recolectar información desde

diferentes puntos de vista de distintos actores, expuestos a situaciones similares y también disímiles.

La muestra es homogénea, en la cual ~~las~~ unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares, su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández Sampieri, 2010, pág. 398). En el presente estudio, los participantes se caracterizan de la siguiente manera: los 12 docentes, el mismo perfil de tales, con independencia del saber específico de cada área de trabajo; las 10 estudiantes, por su parte, cumplen con sus correspondientes roles. Las características afines de esta prueba son: estar vinculados en forma directa con el colegio objeto de estudio, sea como empleados o como estudiantes, y tener actividad presencial en el colegio en el que se tiene una dinámica relacional permanente.

A este grupo poblacional se le contactó de manera individual; a cada persona se le explicaron el motivo y la temática del trabajo de investigación, y se les entregó el consentimiento informado, para que, en caso de estar de acuerdo, lo diligenciaran y lo firmaran de manera individual. Hasta el fin del proyecto de investigación, todas las personas convocadas mostraron actitud receptiva y disposición favorable para la realización del trabajo.

5.7.3. CONTRIBUCIÓN A LA ACADEMIA

El presente trabajo investigativo aporta a la academia elementos de la interacción comunicativa presente en el colegio objeto de estudio, como estudio de caso que identifica aspectos relacionales que se viven al interior de las aulas de clase y que están incidiendo de manera directa en el desempeño de docentes y estudiantes; a su vez, tiene impactos en el respeto por la autoridad y la dignidad de las personas; contribuye, también, en la medida en que se logra identificar que desde las aulas de clase se está viviendo un sistema de creencias basado en la percepción que tenga un estudiante de un docente, en el que el primero se considera con el derecho de interferir en los propósitos formativos académicos que tenga el segundo y que, con fundamentos, afecte la dinámica de grupo.

Es importante para la academia poder identificar la forma de pensamiento de los estudiantes aquí y ahora, al igual que preparar también de manera integral a los docentes de hoy para afrontar el cambio generacional y tecnológico que se está viviendo, con el fin de que cuenten con mayores herramientas para afrontar y dinamizar conflictos.

El presente trabajo pretende, además, aportar a la academia como insumo para darle continuidad en diferentes planteles educativos y contrastar los hallazgos obtenidos con otro tipo de población estudiantil, con el fin de validar lo observado.

De igual manera, generar reflexión frente a la concepción que tienen algunas estudiantes hoy en día frente a la labor docente y a la responsabilidad de ellas como estudiantes. También pretende generar reflexión en los docentes frente al nivel de valoración y preparación que deben tener para abordar cada grupo académico y la forma como deben ejercer la autoridad, sin caer en el autoritarismo, pero que, a su vez, les permita tener el manejo de las diferentes situaciones que se viven al interior de un aula de clase; así mismo, es un llamado a la reflexión, en términos de la carencia en la formación para la resolución de conflictos al interior del aula de clase, que implicaría dejar dicha resolución a la firma de un documento disciplinario que, para las mismas estudiantes, no genera ningún efecto punitivo ni reflexivo.

Por último, generar reflexión sobre el compromiso docente hacia la excelencia académica y el desarrollo de competencias pedagógicas y comunicativas para relacionarse con las estudiantes con las que se interrelaciona.

5.7.4. CONTRIBUCIÓN A LA GESTIÓN HUMANA

El presente trabajo contribuye a la Gestión Humana, mediante la generación de reflexiones, desde la etapa inicial de selección de docentes con perfiles no solamente con énfasis en saberes sino pedagógicos y en resolución de conflictos; años atrás se esperaba que el docente tuviera el conocimiento certificado por una universidad o una normal, mientras que

hoy en día se está logrando identificar que, a raíz de los cambios generacionales, tanto de los estudiantes como de los docentes, es importante que se genere, con posterioridad a su selección, una formación continua, que permita compartir y discutir situaciones cotidianas, con lo que se busca gestar, entre todos los docentes, formas adecuadas para intervenir; Gestión Humana está, por tanto, llamada a liderar estos procesos formativos, con los que se pretende cualificar al docente desde los puntos de vista de estrategias que permitan ejercer liderazgo reconocido y respetado al interior de las aulas.

También se contribuye a la Gestión Humana si se canaliza, al interior de los colegios, un apoyo a los docentes y a los estudiantes desde las diferentes instancias directivas, sin dejar la solución de los conflictos a lo estipulado en el manual de convivencia, sino a intervenciones que generen reflexión y modificación de conductas en ambos actores.

Contribuye a identificar competencias que deben tener los docentes, que estén de acuerdo con las características de las generaciones de hoy, de tal forma que a partir de estas áreas se busque desarrollar dichas competencias con procesos de formación y capacitación.

5.7.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Al definir la interacción comunicativa como objeto de estudio en un colegio privado de la ciudad de Medellín, se establecieron como categorías de análisis:

- Interacción comunicativa. Para el presente trabajo se retomará la interacción comunicativa como aquella relación recíproca en la que de necesidad hay un intercambio de información, sea expresa o tácita, verbal o gestual, corporal, entre otras formas. Se toma como comunicación todo mensaje que se genere hacia el o los interlocutores; en todo momento hay presencia de comunicación y se apoyan las premisas de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985), en las que se postula que es imposible no comunicar y que la comunicación dependerá de la forma y las tonalidades con las que el interlocutor y el receptor emitan y reciban los mensajes, lo que permite suponer que pueden existir discrepancias entre los mensajes que se emiten

y los que se reciben; es significativo tener en cuenta que cada sujeto es libre de producir los mensajes que quiere comunicar. Goffman (1991) plantea que la interacción solo es posible que se dé en las situaciones sociales, es decir toda aquella relación que implique a dos o más individuos y en la que, por ende, se tenga en cuenta, tanto una identificación como individuo y como categoría respecto al colectivo al que pertenezca, como estudiantes, docente o directivo docente. De igual manera, la descripción que aporta Goffman (1991) clarifica la vulnerabilidad que se tiene como individuo, al estar en presencia de otras personas y exponer sus ideas, posturas, gestos o demás formas de comunicación. Se parte entonces de los relatos de las diferentes personas entrevistadas.

- Educación. Se tomará para la presente investigación la educación tal y como es descrita en la ley 115 de 1994, en la que se afirma que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de Colombia, 1994, artículo 1º). Sin embargo, para el presente trabajo es relevante retomar los aportes de Hoyos Vásquez (2003), en los que se hace una crítica a la educación actual; aunque el autor hace referencia directa a la universidad, sus posturas aplican para la educación en términos generales, en la medida en que está planteando la importancia de formar a los estudiantes con criterio claro y capacidad de argumentación, de tal modo que no se trabaje solo con base en la memoria, sino también en la reflexión. Hace un aporte significativo, de igual manera, al hacer un llamado a la reflexión que invita a acercar la enseñanza a la realidad social en la que están inmersos tanto los estudiantes como los docentes, todo ello en la búsqueda de una actitud reflexiva que llegue a ser propositiva y constructiva de tejido social, en la que se hagan aportes a partir de la realidad que se vive y no con fundamento en los ideales de una educación lejana de lo que se está viviendo. Entre los postulados que expresa Hoyos Vásquez también está el del llamado a retomar la reflexión, la norma, los reglamentos y las soluciones a los conflictos; para el presente trabajo, todo lo anterior es relevante, en la medida en que ambas posturas, tanto la reflexiva como la normativa, son formadoras y reguladoras de la dinámica escolar, toda vez que tanto estudiantes como docentes requieren unos esquemas mínimos comunes para interactuar y unas bases claras para generar

reflexiones frente a la realidad que se vive al interior del colegio, en el que cada uno de ellos es actor partícipe y responsable de su propia postura en función de un colectivo. Hoyos Vásquez (2003) también plantea una postura válida para el presente trabajo, toda vez que se identifica con la filosofía institucional del colegio objeto de estudio; de esta manera, plantea la trascendencia que tiene el diálogo, como valor fundamental para la convivencia, como forma de participación por parte de los diferentes grupos poblacionales, en este caso: estudiantes, docentes y directivos docentes.

5.7.6. ESTADO DEL ARTE

Se han desarrollado estudios en referencia a la presente investigación, que se relacionarán como estado del arte, sin dejar de reconocer que hay existencia de otros estudios.

Es importante valorar estudios anteriores, en la medida en que permiten contrastar el acercamiento de interacción comunicativa entre docentes y estudiantes de otros colegios.

La investigación realizada en cuatro escuelas de gestión pública y privada de Capital y Conurbano (Argentina) (Morado, 2012) permite identificar que las interacciones verbales que hacen los estudiantes cuentan con un significado al que le han anexado un valor agregado, producto del afecto que emana de la relación con los docentes, y esto hace parte de la “construcción de sentido en la vida escolar” (Morado, 2012, págs. 12-23). La investigación mencionada identificó la presencia de conflicto entre docentes, a raíz de la interacción comunicativa que se establece, y describe que las relaciones son significativas y valoradas entre docentes que tienen acciones en común.

En otro de los trabajos abordados se pudo evidenciar que “la interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general” (Rizo García, 2007, pág. 4). En el trabajo mencionado se expone también la capacidad que tienen los individuos para relacionarse

entre sí, para de esta manera transmitir e interpretar lo que se le comunica, con lo que se puede, de esta manera, resignificarla y actuar con base en ello; se plantea también el proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio como complejo, debido a la interacción misma, tanto de docentes como de estudiantes. (Rizo García, 2007). Por último, llama la atención que se exponga en el trabajo mencionado que “la enseñanza tiene como propósito fundamental la transmisión de información mediante la comunicación, sea esta directa o indirecta o ayudada por soportes o medios auxiliares. Esta acción busca dejar una huella en el sujeto que aprende e influirlo de alguna manera, ya sea en forma de conocimientos o en forma de habilidades y actitudes” (Rizo García, 2007, pág. 6).

El siguiente trabajo investigativo consultado es un estudio de caso realizado en Manizales (Colombia) (Giraldo Rivas y Vélez Gutiérrez, 2010), en el que se plantea que la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, tanto en el aula de clase como en el patio de recreo y se afirma que “favorecen la construcción o no de ambientes de aprendizaje más propicios, ... la interacción comunicativa es, tal vez, el medio principal a través del cual se construye la relación enseñanza-aprendizaje” (Giraldo Rivas & Vélez Gutiérrez, 2010, pág. 44). Esta afirmación tiene valor, toda vez que parte de la premisa de que la interacción comunicativa es favorecedora de la construcción de relaciones al interior de un colegio, toda vez que estas interacciones favorecen la dinámica relacional presente, tanto en docentes como en estudiantes. El trabajo investigativo que se menciona también resalta la validez de la comunicación verbal y de la no verbal, habida cuenta de que se permite identificar todo un cúmulo de mensajes a través de los gestos, de las posturas corporales, del tono de voz, entre otras modalidades, y ello, a su vez, favorece o no la cercanía entre docentes y estudiantes; esta cercanía es insumo fundamental para la dinámica académica que permite el aprendizaje: “la comunicación afectiva se presenta con gran frecuencia a través de posturas corporales, de cercanía de algunos docentes y miradas atentas a la participación de las estudiantes; igualmente, se observó una respuesta positiva de ellas al interés demostrado por los docentes” (Giraldo Rivas & Vélez Gutiérrez, 2010, págs. 47-48); en caso contrario, cuando los docentes pasan por alto esta comunicación no verbal, las estudiantes leen tal demostración como bajo interés y mayor distancia de parte del docente y asumen actitudes poco favorables para la dinámica de clase: “cuando una estudiante muestra descontento frente a un mensaje del docente, su actitud frente a la clase y sus

contenidos se torna apática, de rechazo y escasa o nula participación. En ocasiones, la respuesta puede llegar a ser agresiva y provocar conflictos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, en una espiral que no se resuelve satisfactoriamente” (Giraldo Rivas & Vélez Gutiérrez, 2010, pág. 50).

El siguiente trabajo abordado está compuesto por una muestra de seis docentes españoles que imparten Lengua y Literatura; dicho estudio plantea que es más fácil para los docentes interpretar la comunicación verbal que lo gestual; sin embargo, no lo descartan y, en ocasiones, no lo tienen tan presente al momento de interactuar con los estudiantes, aunque en las respuestas de estos digan que sí tienen en cuenta lo gestual y lo corporal para abordar a los estudiantes. En dicho trabajo se puede evidenciar que algunos docentes no hacen muy consciente el para qué asignan trabajos (tareas), o la forma que utilizan para felicitar a los estudiantes, y esto pudo generar distanciamiento con los estudiantes; sin embargo, los docentes no parecieran estar conscientes de ello. Por último, dicho estudio concluye que “el nivel de conocimiento y conciencia que los profesores presentan sobre los comportamientos comunicativos que promueven un clima de clase emocionalmente positivo no depende tanto del tipo de gesto o recurso comunicativo que empleen, sino del momento en que éstos se manifiestan y de su capacidad para detectar e interpretar las reacciones de los alumnos” (Fernández & Cuadrado, 2008, pág. 12).

CAPÍTULO 6: DINÁMICA RELACIONAL: EFECTOS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN UN COLEGIO DE MEDELLÍN

El análisis y los resultados que a continuación se presentan dan cuenta de reflexiones y contrastaciones entre la teoría, las entrevistas realizadas y el criterio de la investigadora, con el fin de caracterizar la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes del colegio objeto de estudio. Esta investigación fue abordada como un estudio de caso; quedan abiertas las puertas para posteriores investigaciones, que aborden la interacción comunicativa en otras instituciones educativas públicas y privadas, en las que se relacionen estudiantes y docentes, de tal modo que dicha interacción haga parte activa de la dinámica vivida por ambos grupos de actores en las diferentes instituciones educativas.

El colegio objeto de estudio permitió realizar las entrevistas y consultas que se requirieron para contextualizar y conocer la realidad de la interacción comunicativa presente entre estudiantes y docentes de la institución.

Uno de los postulados incluido en el objetivo general de la presente investigación es comprender los efectos de la interacción comunicativa en la dinámica relacional del colegio objeto de estudio; sin embargo, es importante entender qué se entiende como dinámica relacional para el presente trabajo, lo que, contrastado con los hallazgos obtenidos, aporta en forma directa a las reflexiones que se presentan en las conclusiones finales.

La dinámica relacional se podría definir al hacerlo para cada término; dinámica; por su parte, es —estudio de la evolución en el tiempo de un sistema en relación con las causas de tales cambios” (Rodríguez, 2010, pág. 40), lo que, para la presente investigación, se abordó como el efecto establecido, entre docentes y estudiantes del colegio objeto de estudio, de las diferentes interacciones comunicativas presentes, que posibilitan la vinculación o no de nuevos integrantes a los grupos ya establecidos y que favorecen o no las relaciones entre los actores sociales mencionados con anterioridad. Por otro lado, la teoría relacional podría definirse, de acuerdo con Lavanderos Gallardo (2002) y Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2005), de la siguiente manera:

La teoría relacional es un sistema explicativo que fundamenta su operar en la relación como proceso de generación de sentido y mundo. Para esta teoría, la unidad relacional en cognición es Organismo-Entorno, contrariamente a la propuesta clásica de organismo y medio o naturaleza (Lavanderos Gallardo, 2002, p. 6).

El entorno del observador son configuraciones relacionales de territorialidad únicas y permanentes para éste (Lavanderos Gallardo & Malpartida del Giudice, 2005, pág. 6).

Con base en el párrafo anterior se tomó lo relacional –para la presente investigación– en torno al sujeto y el contexto en el que se desenvuelve, respetando las configuraciones que cada sujeto tenga y elabore. Tal cosa se evidencia en el colegio objeto de estudio, en la medida en que tanto las estudiantes como los docentes reconocen un contexto que se desenvuelve más allá de la academia, lo que permite identificar un escenario que se desarrolla entre ambos, que configuran, a su vez, y a partir de lo no académico, una interacción que favorece el fluir de relaciones funcionales o disfuncionales y que obedece a las preconcepciones que se logran elaborar entre los sujetos intervinientes. Se entenderá como relacional el establecido por cada sujeto, con base en su propia experiencia de vida, para interpretar la información que recibe y con la que responde ante los diferentes estímulos; en otros términos, tener en cuenta el proceso que lleva cada persona con base en sus propios criterios, normas, percepciones, entre otros factores. Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2002) menciona al respecto: “La concepción relacional está inmersa en la experiencia, en la situación y circunstancia, no hay posibilidad de experiencia a histórica” (Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice, 2002, pág. 15).

Durante el proceso relacional se tiene en cuenta no solo lo que acontece desde los puntos de vista de lo visual y lo expresivo entre estudiantes y docentes, en el caso de esta investigación, sino también, tal y como lo expresa Kimovsky, citado por Lavanderos Gallardo (2002, p 59):

En el proceso relacional, la objetividad no se refiere al territorio o naturaleza (experienciable), sino al proceso de obtención del mapa (reformulación de la experiencia), es decir, cuáles son los criterios, reglas, alternativas o convenciones explícitas o implícitas que dan cuenta del proceso de construcción de modelos o reformulaciones en general y de explicaciones en particular (Kimovsky, op.cit).

En el proceso de la dinámica relacional se incluyeron también los afectos presentes entre los actores sociales que interactúan; estos afectos permiten fortalecer o no los vínculos entre las personas y justificar o no las diferencias que se puedan presentar entre ellas. En relación con lo que se plantea, una de las entrevistadas afirma que la relación que percibió entre estudiantes y la rectora del colegio permitió que se gestara una cercanía y ello se relacionó de manera directa con resultados, tanto académicos como deportivos:

La interacción entre estudiante y docente era abierta, amable, era de escucha, era de respeto; incluso ella, que era la rectora, era muy cercana de nosotras, nos cogió una clase que en aquel tiempo llamada canto... ella misma decía: “yo no sé cantar”; ella llevaba una grabadora pero era como una disculpa para estar con nosotras... cuando lográbamos algo delante de todo el colegio, ella nos felicitaba, exaltaba a todo el equipo (entrevista de la autora a la hermana María Victoria Vásquez Pérez, febrero de 2014).

Al respecto, Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2005) opinan:

En rigor, lo que estamos diciendo es que los afectos son efectivos en la generación de mundo para la red, por lo que apelar a la complejidad, dentro de un proceso explicativo, resulta en un juego en el que el observador conserva y salva al paradigma dominante justificando aquellas fisuras de inconsistencia entre lo prescriptivo y su sentido común (Lavanderos Gallardo & Malpartida del Giudice, 2005, págs. 8-9).

Los vínculos que se establecen entre los actores sociales tienen inmerso el afecto, el cual permite, o no, que se reconozcan los integrantes de un determinado grupo humano y que se favorezca la cohesión y apoyo o, por el contrario, que se aisle a la persona que no hace parte del vínculo existente; estos vínculos afectivos permiten a los actores sociales tomar cada situación como real, desde su propia percepción, desde cada una de las configuraciones de dichos actores. Al respecto, Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2005) afirman:

Es lo efectivo del afecto que mueve el cierre o la apertura a lo que llamamos real, real siempre que sea mapeado en un ámbito que lo reconozca como parte de, esto es, si en el intercambio, lo real es a la vez territorial en la forma y en el recuerdo de los que intercambian (Lavanderos Gallardo & Malpartida del Giudice, 2005, pág. 17).

Sin embargo, es también factible encontrar que los docentes asumen la posición de deber comprender a las estudiantes, toda vez que están en proceso de formación; podría suponerse que los docentes asumen el rol que, aunque no haya un vínculo inicial con las estudiantes, deben generar el espacio para el encuentro que favorezca una adecuada dinámica relacional, en beneficio del aprendizaje en clase y del sano encuentro en el colegio. Al respecto, el entrevistado afirma lo siguiente (entrevista semiestructurada de la autora al docente Sergio Andrés Saldarriaga Ramírez, 14 de noviembre de 2013):

Los docentes, como personas maduras, no podemos esperar una comunicación del todo asertiva en una estudiante que sea menor de edad, porque todavía está en proceso de formación, incluyendo la competencia comunicativa; supondríamos que los docentes tenemos esa competencia comunicativa para que se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es posible que los docentes –desde su rol de poder– desconozcan la capacidad de comprensión que, probablemente, tienen hoy en día las estudiantes, y asuma una posición desde la óptica de la prevención que, en últimas, contribuye a que la dinámica relacional se quiebre; de igual manera, suponer que el docente tiene la competencia comunicativa evitaría toda posibilidad de conflicto en la interacción, cosa que no pasa en el colegio objeto de estudio.

En forma similar, existe una responsabilidad compartida en una dinámica relacional para que la comunicación fluya de manera eficiente, por parte de los docentes, frente al favorecimiento de una adecuada interacción en el proceso educativo; quizá el entendimiento de la problemática particular de cada estudiante y la tolerancia ante posiciones contrarias y por parte de las estudiantes, aunque sean preadolescentes, adolescentes y jóvenes, aportan a dicha dinámica, con una actitud crítica, reflexiva y propositiva. Incluso, podría llegar a afirmarse que hay momentos en los que el equilibrio en dicha interacción se pierde, por un inadecuado manejo de la comunicación de parte de ellas y que propicia desequilibrio en la dinámica relacional. Frente a esto, una estudiante entrevistada aporta lo siguiente:

A veces pienso que las niñas malinterpretan poder expresarse con espontaneidad, porque creen que es el hecho de tratar al profesor como quieran y tampoco es el hecho, siempre se

debe saber que es una persona mayor, que es el profesor y que le debemos respeto (entrevista de la autora a la estudiante Daniela Álvarez Díez, 14 de febrero de 2013).

Para un intercambio producido en la dinámica relacional, específicamente en el colegio objeto de estudio, se encuentra que es relevante la existencia de los vínculos afectivos que se generan entre los diferentes actores sociales; dichos vínculos se forjan a través del intercambio cotidiano que se va entretejiendo entre ambos; en las entrevistas se logra hacer conciencia de la voluntariedad para congregarse en grupos y fortalecer dichos vínculos; al respecto, se encuentran varias opiniones entre las personas entrevistadas: –en mi salón se ve la división del grupo en dos, se divide entre las *nerdas* y las *play*; las *play* hacen el desorden y las *nerdas* quieren prestar atención a la clase” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Un docente opina al respecto: –desde lo que significa ser compañeros de trabajo, siempre sentimos que hay apoyo con el grupo más cercano, siente uno que hay ese sentido de compañerismo, de la camaradería” (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014). Estas opiniones hacen referencia a la forma en que se percibe la formación de los vínculos afectivos y la conveniencia que cada actor social define para estas relaciones.

Frente a lo anterior, tanto en docentes como en estudiantes hay conciencia acerca de la forma como se desarrollan las interacciones; también hay conciencia de lo que se genera a partir de la dinámica relacional, de sus gestos, actitudes y palabras, de lo que generan en los demás, cómo logran incidir en dicha dinámica relacional y cómo se fortalecen o no los vínculos entre los diferentes actores. Podría afirmarse que la dinámica relacional del colegio objeto de estudio está enmarcada por la forma como se establece la interacción comunicativa, así como también por cómo los elementos que caracterizan esta interacción contribuyen a que el sistema tenga el comportamiento que hoy se vive entre los actores, cada uno con una realidad propia, que logra incidir en la dinámica relacional del colectivo, sea para congregar o para disgregar, pero que, en definitiva, lo que uno promueve, incide en el otro. Estos elementos, a su vez, pueden reflejarse en la dinámica propia de la academia y de convivencia al interior del colegio. Al respecto, Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1985) aportan:

Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras, que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Esto es, un sistema se comporta no sólo como un simple compuesto de elementos independientes, sino como un todo inseparable y coherente (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1985, pág. 120).

Los efectos que se logra identificar de la dinámica relacional entre docentes y estudiantes a través de la interacción comunicativa presente en la cotidianidad lleva a comprender que hay intención por parte de cada sujeto para interactuar; hay también conciencia frente a los efectos que se generan ante cada expresión presente en la interacción comunicativa, aunque no propiamente se puede hablar de que por parte de cada actor social haya previsión de lo que dicha interacción pueda llegar a generar en las demás personas, lo cual lleva al interrogante de qué tanta responsabilidad se está asumiendo, en relación con los demás, con las formas de interacción que se establecen y que van dirigidas a otras personas. No se logra dimensionar en el presente estudio el nivel de conciencia frente a las repercusiones que se generan de los emisores hacia los receptores y viceversa; sin embargo, sí puede evidenciarse que existen repercusiones en la dinámica relacional a partir de la interacción comunicativa entre los actores docentes y estudiantes. Podría llegarse a entender, quizá, la dinámica relacional que ocurre al interior de una clase –desde el ingreso mismo de las estudiantes y docentes al aula–, tal vez sumando en dicho momento todas las expresiones inconscientes que cada persona aporta y que el resto del colectivo asume, comparte, tolera o censura.

Se identifican, de igual manera, algunos efectos de la dinámica relacional que inciden de manera directa en la interacción comunicativa, para favorecer o no las dinámicas propias, tanto del encuentro entre los diferentes actores como de la dinámica propia al interior del aula de clase; entre ellos se mencionan los que favorecen el acercamiento y el fortalecimiento de vínculos entre alumnas, entre docentes y entre docentes y alumnas; lo anterior se evidencia en la relación que establecen las estudiantes con los docentes, al referirse a algunos de ellos como maestros significativos; una de las estudiantes entrevistadas afirma lo siguiente frente a una de sus docentes: —por ejemplo, con Ángela yo jamás le voy a faltar el respeto, a una clase, porque me parece interesante, me gustan las

clases, toda la materia me gusta, todo igual que con Alba, siempre le presto atención siempre participo, traigo cosas hechas de mi casa” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013); la misma estudiante afirma de otra de sus docentes: “La profesora de religión no me llega; la religión a mí si no me inspira nada; por ejemplo: la voy perdiendo para el año” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013). En estas afirmaciones se puede evidenciar cómo, para esta estudiante, la relación que establece con sus docentes la lleva hasta la asignatura y, dependiendo del vínculo afectivo que establezca, trabaja o no, obtiene resultados o no, y se deja entrever que es tan importante estudiarle a la docente que le es significativa como no estudiarle a la docente que no le es significativa. También se puede interpretar que la dinámica pedagógica que utiliza el docente incide en gran medida en la atención que una estudiante le presta a su materia.

Con respecto a los docentes, los efectos en la dinámica relacional, con base en lo arrojado por las entrevistas, muestra que, siempre y cuando la interacción comunicativa que se tenga entre ellos y las estudiantes no esté mediada por acuerdos que favorezcan dicha interacción, como la obediencia a la figura de autoridad por parte de las estudiantes, ni el respeto a los llamados que se hagan de parte y parte, se generan tensiones y distancias entre los actores sociales y, al parecer, afectan el adecuado desempeño escolar de las estudiantes, al no prestar atención a las explicaciones o directrices del docente. De igual manera, generan un efecto en el docente que impacta su desempeño, toda vez que no se obtienen los resultados esperados en el aprendizaje de las estudiantes; se puede llegar, incluso, al desgaste, no solo físico, en llamar la atención para congregar a las estudiantes, sino mental, en el desgaste producido al buscar comunicarse, hacerse entender con las estudiantes o, simplemente, encontrar que quizá no hay respeto o reconocimiento por su figura de autoridad docente.

Por último, puede afirmarse que, con base en lo planteados por Watzlawick, Helmick Baevin y Jackson (1985) en los axiomas de la comunicación, lo significativo de la dinámica relacional, enmarcada en todo un sistema en el que no solo confluyen los actores sociales en tiempo presente sino que intervienen sus historias, sus percepciones, sus vivencias y sus expectativas, es lo que entra a definir la forma como se establecerá la interacción comunicativa, esto es, la identificación que tienen los actores y las reacciones que esta

interacción conlleva en cuanto a la dinámica relacional propia desarrollada en el Colegio. Rizo García (2011, p. 6) aporta al respecto:

Los axiomas de la comunicación vienen a confirmar el modelo relacional, sistémico, que enmarca toda la reflexión sobre los fenómenos comunicativos realizada desde la Escuela de Palo Alto.

Sobre la denominada Escuela de Palo Alto se ofrece la siguiente información, tomada de Rizo García (s.f.):

[La Escuela de Palo Alto presenta] una visión interdisciplinaria de la comunicación, lo cual queda demostrado en su voluntad de elaborar una teoría general de la comunicación humana que pudiera ser aplicada en contextos tan distintos como la psicoterapia y el sistema familiar, entre otros temas... La historia de la Escuela de Palo Alto, también conocida como —Colegio Invisible”, comienza en 1942 con Gregory Bateson, que se asocia con Ray Birdwhistell, Edward T. Hall, Erving Goffman y Paul Watzlawick, entre otros. Todos ellos proponen una alternativa al modelo lineal de la comunicación... Para los autores de la Escuela de Palo Alto, la comunicación debe ser estudiada por las ciencias humanas a partir de un modelo que le sea propio, y hay que concebir la investigación en comunicación en términos de niveles de complejidad, contextos múltiples y sistemas circulares.... La principal aportación de esta corriente de pensamiento es que —el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente” (Bateson y Ruesch, 1984). La comunicación fue estudiada, por tanto, como un proceso permanente y multidimensional, como un todo integrado, incomprensible sin el contexto en el que tiene lugar. La definición de comunicación que se puede extraer de la obra de estos autores es común a todos los representantes de la Escuela de Palo Alto. En uno de los pasajes iniciales del libro, Bateson y Ruesch (1984: 13) afirman que —la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas” (s.f., pp. 11-12).

Con base en los análisis anteriores, puede afirmarse que tanto los docentes como las estudiantes conocen la existencia y la importancia de la interacción comunicativa presente en su dinámica académica y también que ambos grupos poblacionales hacen uso de ella, no solo para interactuar sino para expresarse y generar impactos en las otras personas; estos

impactos van desde buscar la motivación para la atención en clase, hasta buscar hacer sentir al otro como carente de autoridad y de importancia; en el caso de las estudiantes, ellas mezclan la percepción que se hacen del docente con el agrado o desagrado frente a la materia; este aspecto no ha sido lo suficientemente valorado por las directivas y coordinaciones, lo cual se evidencia en los relatos, tanto de estudiantes como de docentes, en los que se habla de intervención solo a partir de la firma en un procedimiento disciplinario, el cual no cuenta al día de hoy con reconocimiento punitivo o de reflexión por parte de las estudiantes.

De conformidad con lo hallado en las entrevistas, se puede percibir que los docentes buscan contar con la aceptación de las estudiantes para proceder a impartir una formación que denominan integral, al abarcar lo académico y lo personal; sin embargo, algunos de los docentes pasan por alto el valor que dan las estudiantes al primer encuentro que ocurre entre el docente y ellas, de igual manera, ellos tampoco le asignan valor a la referencia que hacen las estudiantes de mantener un juicio favorable o desfavorable frente a un docente y lo que este juicio entra a contener, es decir: si se parte de dicha percepción de las estudiantes, el docente contará con la disposición y la colaboración de ellas o, en caso contrario, tendrá que enfrentarse a grupos hostiles, que no presentan disposición para el trabajo y que buscarán, en forma permanente, dejar en entredicho la autoridad del docente frente al grupo.

Por tanto, la caracterización que puede hacerse de la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes del colegio comprende efectos directos en la dinámica relacional, tal y como se acaban de describir en el párrafo anterior, en el sentido de que la relación que en realidad se establece depende, en gran medida, de la voluntad que tengan las estudiantes frente a la aceptación con la que cuente cada docente y esto, a su vez, se reflejará en el trabajo en cada asignatura, debido a que si el docente es del agrado de la estudiante, esta estudiará y trabajará con motivación, pero si el docente no recibe aceptación de la estudiante, aunque deba estudiar, estará presente una franca rebeldía en la cotidianidad de la clase, lo cual afectará tanto la dinámica académica como al resto del grupo y al docente. De modo similar, la caracterización incluye la dinámica pedagógica del

docente en sus clases, toda vez que él asume el reto de dinamizar la forma como imparte su asignatura para lograr captar la atención de las estudiantes.

Las estudiantes entrevistadas adoptaron que hay conocimiento de las repercusiones frente a la forma de establecer la interacción comunicativa con los docentes y, aunque en los casos en que se presentan obstáculos con docentes, ellas afirman asumir posiciones que reflejan falta de respeto y apatía, tanto hacia el docente como hacia la asignatura que él imparte, al indagárseles frente a la posibilidad de cambio de actitud, lo piensan un momento pero vuelve a verse una especie de gozo, al hacer sentirle al otro que ellas son quienes definen la dinámica de la clase, tal y como lo reporta una de las estudiantes entrevistadas: “como profesor casi que lleva las de perder, porque te tienes que acoplar al grupo, porque te tienes que aguantar que te traten mal” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Otra estudiante reporta: “dejar dar la clase está en manos de nosotras” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013). Frente a estas situaciones, lo que develan tanto estudiantes como docentes es que en coordinación se limitan a hacer anotaciones disciplinarias, las cuales cada año se eliminan del historial, lo que deja la sensación, en ambos grupos, de que lo que se hace se pierde en términos de seguimiento a comportamientos inadecuados, a la vez que se hacen los llamados al docente para que asuma la autoridad y el manejo del grupo, todo lo cual conduce a abandonar la consideración del trabajo que debería tenerse con las estudiantes, que son reiterativas en sabotear la sana convivencia al interior de las aulas de clase.

De esta realidad hay conciencia, tanto en docentes como en estudiantes; sin embargo, no se han tomado acciones, incluso preventivas, que estén encaminadas a disminuir este tipo de relacionamiento inadecuado y que afecta la sana convivencia. Ahora bien, no solo hay que pensar que el manejo de la autoridad es lo que realmente regula y favorece la interacción entre estudiantes y docentes, sino que habrá que reflexionar acerca de por qué un docente es irrespetado en sus clases y otros no; dicha reflexión la hacen las estudiantes entrevistadas, cuando afirman que hay docentes a las cuales les cumplen con su trabajo y a otros no; en definitiva, es la dinámica pedagógica la que genera el mayor porcentaje del éxito de la

dinámica relacional; un porcentaje importante, pero no mayor, proviene de las actitudes, tanto del docente como de las estudiantes, en su interacción comunicativa.

6.1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

En la presente investigación se caracterizó la interacción comunicativa y se pudo encontrar que tanto los docentes como las estudiantes tienen conocimiento de la necesidad de establecer una comunicación funcional; se pudo hallar que esta comunicación se utiliza para diferentes fines; los docentes, por su parte, tienen claridad acerca de la utilización de la comunicación para transmitir conocimientos, al igual que tienen la noción de ir más allá del conocimiento y buscan establecer una dinámica relacional con las estudiantes, en la que puedan aportar a la formación integral de ellas; facilitan la escucha para orientarlas cuando presentan dificultades en sus hogares o con otras personas; un docente afirma: “las niñas ya se acercan, preguntan, te abrazan, te lloran, sienten que quien está al frente más allá, no en todos los casos por supuesto, pero, más allá de ser un docente, es una persona que acompaña, que guía” (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014). Esto da cuenta de que algunos docentes asumen una posición que va más allá de la asistencia a una clase y que expresa el interés por la orientación y el acompañamiento de manera integral con la estudiante. Es relevante tomar en cuenta la dinámica relacional que logran establecer algunas estudiantes con algunos de sus docentes, al encontrar en ellos personas que las escuchan y les brindan opciones frente a su formación; dicha interacción fue puesta en evidencia por ambos grupos de actores sociales, no solo desde la perspectiva de lo verbal sino también desde la de la lectura de los gestos, la expresión corporal y la tonalidad en la voz, lo que ha sido verbalizado por varios de los entrevistados y que se ha consignado en este capítulo. Esta identificación y conciencia de la dinámica relacional, producto de la interacción comunicativa, ha permitido la vinculación afectiva, tanto de algunas estudiantes hacia algunos de sus docentes como en el sentido recíproco, todo lo cual favorece de manera directa la dinámica que se vive al interior de las aulas de clase.

Es interesante validar también que las estudiantes asignan un reconocimiento a los docentes que logran establecer dicho tipo de interacción comunicativa, en la que predomina no solo

lo que se les enseña en lo académico sino en lo formativo; incluso, a estos docentes las estudiantes les otorgan confianza y les agradecen que las corrijan, porque, según expresan algunas estudiantes, ellas identifican que son docentes que se preocupan por su formación:

Un docente que a uno le caiga bien es el profesor que uno ve, no tanto como esa persona que todos los días va a enseñarle y a dar cátedra, sino el profesor que también, aparte de enseñar, te forma, o sea, te enseña el tema y también te está formando como persona, y eso es lo que uno busca (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Lo anterior da cuenta de la dinámica relacional que establecen algunas estudiantes en relación con algunos docentes; se logra identificar que, para algunas estudiantes, es significativo que el docente no se centre solo en impartir una cátedra sino que vaya más allá y las logre visualizar como seres integrales, que atraviesan cambios y que están en constante relación con otras estudiantes y con docentes; para las estudiantes, parece ser relevante la dinámica relacional que establecen con los docentes, la cual está en función de un vínculo afectivo que parte de la percepción de la estudiante sobre el docente y de la cercanía y empatía que establece este hacia la estudiante. Este tipo de dinámica relacional favorece la interacción al interior de la clase, en la medida en que las estudiantes propician un entorno de aprendizaje y los docentes fomentan un entorno de encuentro de saberes, al igual que se prestan para tener espacios de intercambios que aporten al criterio que se pretende impartir, en pro de una formación en valores para la vida. Por su parte, las estudiantes y los docentes que no logran entre ellos establecer una dinámica relacional funcional, vivencian barreras en la comunicación, que dificultan tanto la interacción al interior del aula de clase como en el resto de espacios en del colegio; en algunas ocasiones, los sitios para expresar estas barreras pasan del salón de clase a lugares como las coordinaciones, tanto académica como de convivencia; en ocasiones, se llega hasta el punto de generar tensiones, tanto en las estudiantes como en los docentes; incluso, algunas estudiantes verbalizan alternativas para evitar que tales tipos de situaciones lleguen a dichas instancias, tal y como se expone a continuación: ~~dejar~~ dejar dar la clase está en manos de nosotras; yo he querido irme de clase y no dañarle la clase a la profesora, pero, si me voy

de clase, yo sé que Patricia me hace un proceso” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013).

La anterior declaración de la estudiante deja entrever que ella considera que tiene el control de ~~no~~ “dañarle la clase a una profesora”; sin embargo, la solución que plantea le acarrearía, según ella, más problemas; en ningún momento la propuesta es hablar con la docente o trabajarle a la docente mediante el cumplimiento de las responsabilidades asignadas; la propuesta está encaminada a evitarla, ~~para~~ “no tener que dañarle la clase”; frente a esta situación, es evidente la inexistencia de un vínculo funcional entre ambos actores sociales, que les favorezca un encuentro, con el fin de disminuir las tensiones; no obstante, se deja entrever que, si bien esa es la postura de la estudiante, no se vislumbra que la docente sea consciente de lo que está generando en la estudiante y, si fuera consciente, entonces las alternativas que ha implementado no han sido efectivas, toda vez que hay una clara tensión en el discurso de la estudiante; cabe, en consecuencia, reflexionar si la docente ha logrado leer a su estudiante o si habrá logrado identificar la forma en que está siendo leída, o si ha revisado el método como imparte sus clases, a partir de la pedagogía que puede estar generando en las estudiantes distancia por el conocimiento, por la pedagogía misma, por las relaciones o, quizá, por su actitud. Reflexionar ante ello permitiría modificar actitudes o metodologías de trabajo, para lograr vincularse en forma integral en la dinámica de clase. Es responsabilidad de los docentes adquirir una mirada integral de sus estudiantes, con el propósito de favorecer un clima, no solo de aprendizaje sino de respeto, con el fin de aportar a la formación integral de sus estudiantes. Las estudiantes están en un proceso de formación, permeada por una historia personal y particular que afecta su comportamiento y que requiere seguimiento, análisis y acompañamiento.

Los docentes deben ir más allá de solo dictar una clase; al parecer, no están asumiendo una postura de entender y comprender para proponer formar estudiantes con criterio, que argumenten sus ideas y que favorezcan el respeto de las ideas y posturas diferentes. El colegio debe permitir espacios institucionales formativos de apertura y diálogo para los docentes, en los que se les brinde formación frente a la importancia del vínculo relacional que se establece entre ellos y las estudiantes, el cual se debe gestar no solo desde el primer encuentro sino que se debe trabajar con ahínco para mantenerlo; de igual manera, es

importante en dicha formación estar atento a las diferentes formas de comunicación que tienen las estudiantes y que se debe pasar de aislarlas, anularlas o, incluso, juzgarlas, a confrontarlas de manera crítica, objetiva y formativa, con el fin de generar en ellas criterio, reflexión y argumentación, no desde el punto de vista de la emoción sino desde el de la construcción de argumentos, para disminuir de esta manera las acciones punitivas, de control y de sanción, y buscar formar docentes con posturas de diálogo y argumentación como herramientas formativas para sus estudiantes.

Pudo encontrarse también una demanda explícita de algunas estudiantes para contar con los docentes desde un punto de vista no solo académico sino personal, es decir, docentes que mostraran interés por lo formativo; algunas estudiantes expresaron que si el docente establece desde el inicio una interacción comunicativa cercana, en la que se tengan en cuenta los diferentes símbolos, verbalizaciones y gestos que emiten ellas, entonces el docente contará con su respeto y su atención; además, lo buscarán para solicitarle ayuda e, incluso, para respaldarlo frente el grupo, en caso de ser necesario, ante alguna dificultad; ocurre lo contrario cuando las estudiantes no logran encontrar una dinámica relacional cercana con el docente, puesto que serán mucho más propensas a no facilitar los procesos del aprendizaje; esto se puede evidenciar en la siguiente cita:

Tratando de dialogar con ellos [los docentes], de lo que está pasando, depende mucho del docente que sea, porque si es un docente que a uno le cae bien y ve que está teniendo problemas en el salón, uno trata de ayudarlo y organizar a las niñas, y si es un profesor que a uno [a las estudiantes] le cae mal, pues se le hace imposible, porque son 35 o 33 niñas en contra de un profesor (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Lo anterior conduce a que el docente deba estar preparado para establecer una adecuada dinámica relacional con las estudiantes y a ser favorecedor de los diferentes elementos que las estudiantes les plantean desde el punto de vista de acompañamiento y formación personal. Se pudo encontrar que ellas valoran al docente, no solo por el conocimiento que tenga, sino, además, por la forma como interactúan con ellas; incluso, puede inferirse que logran minimizar los errores en que puedan incurrir los docentes, tanto de conocimiento

como de metodología; es decir: el docente que tenga conocimiento pero no haya logrado generar esta empatía, no tendrá oportunidad de vincularse con las estudiantes; todavía más: algunas de ellas se refieren a los docentes que no tienen este tipo de interacción comunicativa funcional como groseros cuando ellos quieren poner límites e instaurar dinámica de clase; algunas estudiantes asumen conductas como escuchar música o dormir, entre otras opciones, ~~porque~~ a unas [docentes] les trabajo, les dejo dar clase, les participo y hay otras [docentes] que me les duermo en clase, les escucho música y así... Yo sé que ella [docente] tiene la razón, pero no le prestó la atención; ella [docente] trata de acercarse a mí y yo no le prestó atención” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013).

Estas afirmaciones plantean lo relevante en la interacción entre docentes y estudiantes, toda vez que ellas están esperando ser comprendidas y, en contraprestación de ello, ponen atención e interés al proceso académico; este tipo de interacción da cuenta del nivel de conciencia que tienen las estudiantes al validar a un docente por el vínculo que establece con ellas y, de forma contraria, la forma de descalificar a un docente cuando ellas consideran que no establece vínculo en lo referente a comprensión e interacción.

Con base en lo anterior surgen diversas reflexiones en torno a la problemática que se presenta en el colegio frente a la interacción entre algunos docentes y algunas estudiantes, en la que los últimos perciben que no están siendo respetados por parte de las estudiantes y asumen posiciones como si tal fenómeno lo generasen agentes externos, tal y como se evidencia a continuación: ~~pienso~~ que se les llama mucho la atención y las estudiantes ya son conscientes [de] que la cosa no pasa sino en llamar la atención... ya muchas [estudiantes] dicen, no pues, háganme la anotación que yo la firmo, entonces pienso que se convirtió fue en algo ya irrelevante para ellas” (entrevista de la autora al docente Luis Fernando Castañeda Gaviria, 18 de noviembre de 2014). Si bien no se pretende desconocer que la rebeldía propia de las adolescentes está más arraigada frente a las figuras de autoridad que les representan límites, también es cierto que, para algunas estudiantes, los docentes que no son representativos ni tienen un vínculo afectivo hacia ellas no muestran ninguna muestra de reflexión y consideración hacia el docente.

Sin embargo, también se halló que, desde el punto de vista del docente, algunos de ellos pasan por alto la importancia de establecer vínculos afectivos funcionales con las estudiantes y se quedan esperando a que sean ellas las que modifiquen sus actitudes; también se encuentran docentes que hacen ellos solos los cambios, sin buscar que las estudiantes también asuman lo correspondiente en sus posturas, y esto también fracasa, porque para la existencia de un vínculo funcional se requiere la participación activa y decidida de las partes interesadas, lo que incluye, a su vez, la modificación de conductas en procura de un ambiente funcional relacional.

Se encuentran también afirmaciones que dan cuenta de la intención con la que se establece la comunicación de parte de las estudiantes hacia los docentes, con base en lo que ellas perciben de ellos; si ellas advierten que el docente está de mal genio o no sienten que son valoradas, entonces lo descalifican y sabotean la clase, con lo que el docente se encuentra en una posición de difícil acceso para las estudiantes, dado que, según lo hallado en las entrevistas, ellas cierran el canal para interactuar de manera cercana con el docente; esta afirmación está fundamentada con el siguiente aporte:

Por ejemplo, con Ángela yo jamás le voy a faltar al respeto a una clase, porque me parece interesante, me gustan las clases, toda la materia me gusta, todo igual que con Alba, siempre le presto atención, siempre participo, traigo cosas hechas de mi casa y así, pues religión a mí si no me inspira nada; por ejemplo, la voy perdiendo para el año.... Por ejemplo, a mí la geometría no me gusta y me encanta el área de matemáticas, es la única materia que no me gusta, pero Alba va y pone cosas en el tablero y yo voy y participo.... me interesa que me vea trabajando; en cambio, en otra materia no (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013).

Se evidencia que la postura de las estudiantes, más allá del agrado de una asignatura, está mediado por el agrado inicial por el docente; si esto no se da, entonces se pasa a una apatía por la asignatura, situación en la que hay poco interés por tener un óptimo rendimiento académico; incluso, no pareciera existir preocupación por la pérdida de la asignatura; es casi como que la responsabilidad final de ganar o perder la materia depende de lo que pueda hacer el docente, con lo que se le delega la responsabilidad al profesor.

Es tan relevante la interacción comunicativa que se presenta entre docentes y estudiantes que estas últimas llevan sus apreciaciones al ámbito personal emocional, con lo que se generan aperturas o exclusiones, aunque no se tengan argumentos claros frente al saber y a la intencionalidad del docente; es allí donde ellos deben estar atentos, para no seguir en la misma dinámica relacional propuesta por las estudiantes y generar, de esta manera, mayores choques, que lleven a una relación tensa al interior del aula de clase.

Queda la reflexión de qué tanto se está preparando al docente hoy en día para afrontar a estudiantes que, más que debatir conocimientos, buscan una filiación y, dependiendo de ello, se da la aceptación, tanto por el docente como por la cátedra que imparte. O qué tanto un docente verifica sus metodologías, con las cuales las estudiantes encuentran interés en la asignatura que enseña. De igual manera, vale pena evaluar qué tanto un estudiante rebelde es acompañado, no solo por el docente, sino que el colegio contribuye, por medio del área de psicología, a trabajar la problemática personal. También debería haber una interacción entre docentes y directivas, en la que no siempre se castigue a la estudiante como la que ocasiona el caos de la dinámica relacional, puesto que es posible que el mismo tenga que ver con la falta de seguimiento hacia la responsabilidad del docente y las directivas, en pro del acompañamiento de la estudiante.

6.2. VÍNCULO RELACIONAL PRESENTE ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Pudo hallarse durante este trabajo investigativo que, tanto para algunos docentes como para algunas estudiantes, el vínculo relacional que se establece es significativo, en la medida en que, para algunos de los mencionados actores sociales, dichos vínculos relacionales han marcado y definido, en la práctica, proyectos de vida.

Una de las personas entrevistadas relata cómo, a partir de lo vivido como docente por su abuelo, se gestó en él la idea de querer también ser docente:

Los primeros años de mi niñez me sentaba con mi abuelo, encerrado en una biblioteca, a verle calificar exámenes... me encantaba encerrarme con mi abuelo en su biblioteca a verle calificar los trabajos, los exámenes de la universidad donde él era docente y, encerrado en una biblioteca, yo me ponía a preguntarle y lo que hacía era bajarme libros para que leyera;

entonces fue generando en mí ... la decisión de que yo quería ser maestro como mi abuelo (entrevista de la autora al docente Luis Fernando Castañeda Gaviria, 18 de noviembre de 2014).

Otra de las personas entrevistadas incluso relata que cuando recibió clase en el colegio:

la interacción entre estudiante y docente era abierta, amable, era de escucha, era de respeto; incluso, la rectora era muy cercana de nosotras, incluso nos cogió [impartió] una clase que en aquel tiempo se llamaba canto... aunque ella misma [la rectora] decía: ~~yo~~ no sé cantar"; ella llevaba una grabadora pero era como una disculpa para estar con nosotras... a mí me marcó personalmente, me marcó muy positivamente ese noveno, décimo y once; si yo me hubiera quedado con los años anteriores, yo no hubiera sido franciscana pero la actitud de los docentes, de los profesores, de las hermanas, de la hermana Angélica y la hermana Lilia Sprokel, me motivó y vea: me hice franciscana; yo terminé en el Palermo en el 70 y en el 71 entré a la comunidad (entrevista de la autora a la hermana María Victoria Vásquez Pérez, febrero de 2014).

También se logró identificar que hay códigos no verbales que, entre los docentes, les hace sentir cercanía y apoyo, como se evidencia en la siguiente afirmación:

Hay cosas que no son tangibles, pero que con la mirada misma, con el saludo, con el gesto, con el apretón de mano, con la sonrisa en el corredor, e, incluso, con el doble, triple, cuádruple saludo en el transcurso del día, así nos veamos dos, tres, cuatro, cinco veces en el corredor, siempre hay esa mirada de, hola, ¿cómo estás?, de compañerismo, de ¿en qué te puedo ayudar?, que, insisto, no se dará entre todos, porque uno siempre, al igual que las niñas, tiene su grupo más cercano, pero en general se siente eso en el ambiente (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014).

No es el único recuento que se halla al respecto, en el que el establecimiento de los vínculos relacional, presente en la dinámica cotidiana de la interacción entre estudiantes y docentes, fortalece vocaciones, como en el caso de la entrevistada. Es de retomar que en los períodos desde la infancia hasta la adolescencia se van definiendo perfiles, que van a proyectarse hacia el futuro en el quehacer profesional de las estudiantes y, en gran medida, dependen de la cercanía y receptividad que vayan observando en las personas que las rodean, en este caso, los docentes; de manera similar, se puede llegar a presentar lo contrario: que tras

experiencias poco gratificantes con los docentes, no se quiera ser uno de ellos como elección profesional, tal y como se evidencia a continuación; ante la pregunta: ¿te gustaría ser tu propia profesora?, la entrevistada respondió:

No, porque como estudiante muchas veces no se da cuenta que los profesores no se la saben todas o que también son personas, entonces recalamos el error; a mí no me gustaría ser mi propio profesor porque yo soy una de las muchachas que más arma polémica en el salón; culpamos al profesor de algo que, al igual, son errores de humanos; entonces no, no me gustaría (entrevista de la autora a la estudiante Daniela Álvarez Díez, 14 de febrero de 2013).

El ser docente lleva implícitas responsabilidades, como el manejo de grupo, el control de emociones, la resolución pacífica de conflictos, el establecimiento de un adecuado clima para la enseñanza, entre otros; sin embargo, se debe también tener en cuenta que todo ello depende no solo de las intenciones que tenga el docente sino también de la disposición que presenten las estudiantes; mediante un doble sentido de responsabilidad, se puede llevar a cabo un adecuado clima académico en el que ambas partes se logren encontrar y procuren una relación de del tipo gana-gana en términos de aprendizaje, compartir experiencias y reforzar el afecto. Lo anterior está relacionado en forma directa con el vínculo afectivo que se entreteje en la dinámica relacional del día a día y, que aunque por lo general desde el primer contacto entre los actores sociales se logra establecer este vínculo, también es cierto que hay otros casos en los que el vínculo, si bien no es muy fuerte desde el inicio, con el tiempo se va fortaleciendo; en el caso de las estudiantes, esto se evidencia en que, con el transcurrir del tiempo, dicho vínculo se va reforzando y de ahí que puede entrar a explicarse que cada vez los grupos entre las adolescentes puedan irse “eerrando”, en la medida en que ellas mismas van acrecentando cada vez más tales relaciones, a través de una dinámica diaria de interacción; ejemplo de ello pudo encontrarse en algunas de las entrevistadas, para las que su vínculo afectivo es más fuerte mientras más pasa el tiempo, al respecto se anexa el siguiente aporte: “yo pienso que entre más vamos creciendo en grado [nivel académico] es más difícil vincular a nuevas niñas porque los grupos ya se van formando y se van cerrando; entonces, pues, mi grupo ya está muy formado y nosotras somos nosotras” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina

Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Se pudo evidenciar durante el trabajo que para las estudiantes, mientras más va pasando el tiempo de estar juntas, más se van afianzando los vínculos afectivos; este hallazgo permite concluir que, para las estudiantes, el “yo” se va impregnando cada vez más del “nosotras”, para llegar a conformar una unidad y ser significativas para ellas, desde su ser, lo que les permite fortalecer el referido “nosotras” en la dinámica relacional cotidiana. Es así como entre estudiantes se escudan, se protegen y se forman alianzas, todo lo cual, según el criterio de ellas, les permite alcanzar objetivos y sentirse apoyadas, sin que sea importante, en algunas ocasiones, lo que dichas alianzas puedan implicar para otros grupos humanos, como docentes o como otras estudiantes no pertenecientes a su denominado “nosotras”.

Se pudo hallar en la investigación que los docentes, a través de una interacción comunicativa entre ellos, permiten reforzar vínculos por medio de una relación que los cobija bajo el nombre “colegas”; pudo identificarse que mientras más va pasando el tiempo en años, la relación se va fortaleciendo, aunque, a diferencia de las estudiantes, que cierran sus grupos al impedir el ingreso de otras integrantes, ellos (los docentes) dejan abiertas las puertas para recibir a los nuevos miembros y buscan apoyarlos, con el fin de que se adapten al colegio; al respecto, se halló: “entre los maestros, y no solamente aquí en el colegio, sentimos que hay sentido de compañerismo, que hay camaradería, que hay colegaje ... es perceptible día a día... si yo necesito uno u otro apoyo, no solamente desde lo académico, no solamente desde el quehacer diario” (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014). Se logró detectar que el gremio docente está compuesto por personas que, además de compartir unas labores, logran identificarse en pro del desarrollo de las estudiantes, más allá del punto de vista netamente académico; también se pudo evidenciar que hay una generalidad como gremio y es la identificación del cambio que hay entre las estudiantes de ahora y las de hace algunas décadas; sin embargo, no se halló una marcada identificación por parte de ellos, en términos del docente de hoy y el docente de años atrás; si bien es cierto que hoy en día las herramientas tecnológicas tienen un papel protagónico, también es válido que la sola concepción de docente ha tenido modificaciones amplias desde los puntos de vista pedagógico, metodológico, de contenido y de vinculación con las estudiantes; no obstante, lo anterior no se hizo muy evidente en los entrevistados, aunque sí pudo leerse el llamado al cambio en la posición del docente desde la perspectiva de las

demandas de las estudiantes. Esto último genera una reflexión frente a hasta dónde las instituciones educativas le están apuntando a una formación más allá de herramientas tecnológicas en los docentes, porque lo que en realidad está generando la ruptura en la dinámica relacional está basado en la forma como se establece la interacción comunicativa y el tener presente que tanto la estudiante como el docente son personas críticas y que tienen el derecho a argumentar con respeto; frente a ideas y postulados, se tiene el derecho a disentir y a contra argumentar, y pudo hallarse que hasta sobre punto aún falta por trabajar, es decir, algunas estudiantes asumen la argumentación y la defensa de ideas como la libre y grosera expresión de ideas desarticuladas y carentes de respeto, mientras que los docentes, por su parte, han adoptado la postura de una estudiante crítica como aquella que solo quiere sabotear la clase e interrumpir la dinámica de la misma. También se pudo identificar que algunas instituciones educativas continúan impartiendo educación como hace algunas décadas y plantean como lo más importante el nivel académico, con lo que relegan la parte de formación crítica de las estudiantes, es decir, se continúan centrando más en los resultados académicos que en los procesos de interacción de sus estudiantes; se pudo hallar que se está dejando de lado retomar la formación de los docentes frente a respuestas de autoridad y afecto hacia las estudiantes; se ha hecho énfasis solo en respuestas de autoridad, que llevan a la estudiante a tener una mayor brecha con el docente y, por consiguiente, con la asignatura, lo que lleva a que el docente encuentre como apoyo el manual de convivencia y este se ejecute de conformidad con las llamadas “anotaciones”, las cuales ya no tienen un significado de sanción para las estudiantes e, incluso, se refieren a ello como “yo lo firmo y ya”; esto quedó evidenciado en la siguiente afirmación: “por ejemplo, yo tengo dos amigas más y hemos hecho demasiadas bromas en el colegio, hemos hecho demasiadas sorpresas, pero no veo los castigos; son «firmenme un compromiso» y ya, y uno firma el compromiso, lo cumple una o dos semanas y a la tercera semana ya está haciendo lo mismo o algo peor” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). En las entrevistas pudo hallarse que, en la práctica, las llamadas “anotaciones” son las herramientas con las que cuentan los docentes para contrarrestar la grosería e irreverencia de algunas estudiantes; sin embargo, es delicado saber que la herramienta con la que se cuenta no tiene credibilidad ante las estudiantes y, al ser esto así,

es algo grave, en la medida en que, en últimas, los docentes no logran llevar a las estudiantes a reflexiones que permitan la modificación de conductas, lo que genera el efecto contrario a lo buscado, es decir, lo que se obtiene es una mayor tensión entre algunos docentes y algunas estudiantes. Es también relevante el hallazgo identificado que mencionan algunos docentes al no sentir apoyo al momento de sancionar a una estudiante por parte de la coordinación; algunos docentes llegan a afirmar que no se sienten apoyados y que, incluso, se han llegado a sentir solos al momento de implementar sanciones a las estudiantes; afirman algunos docentes que las estudiantes no cumplen las sanciones y que los llamados de atención no generan cambios en las conductas de ellas, por lo que se hace importante tener espacios de discusión entre la coordinación y los docentes frente a la pertinencia de las herramientas con las que se cuenta para los llamados de atención y frente al proceso que se debe tener con las estudiantes para efectos de la reparación del daño y la modificación de la conducta, porque se logra vislumbrar, en algunas estudiantes, que son ellas quienes controlan las clases y definen a cuáles docentes les prestan atención; frente a ello, una estudiante opina: “dejar dar la clase está en manos de nosotras [las estudiantes]... hay unos docentes a los que les trabajo, les dejo dar clase” (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013); en esta afirmación queda claro que la visión que tiene la estudiantes es que tiene el control de las clases y de algunos docentes; tal fenómeno podría contrarrestarse con una posición de docentes unificada en términos de abordajes pedagógicos y formativos, que lleven en bloque a la estudiante a la reflexión; en casos como el referido, la dinámica relacional establecida entre los docentes se debe evidenciar como unida, y la interacción comunicativa establecida entre las demás estudiantes debería permitir el bloqueo de dichas situaciones, que perjudican una dinámica funcional escolar.

Otro aspecto que logró identificarse en la interacción comunicativa, tanto entre los docentes como entre las estudiantes, fue la identificación de que ambos tipos de actores reconocen que se están comunicando en forma permanente, es decir, se están enviando mensajes, unos de aprobación y otros de desaprobación; frente a ello, algunos docentes han asumido la posición de comprender que las estudiantes atraviesan cambios en la etapa de la adolescencia y que los mismos las hacen responder de manera disfuncional; a propósito de lo anterior, se genera la siguiente reflexión: aunque estén ocurriendo cambios

supuestamente producidos, en alguna medida, por transformaciones debidos a diferentes momentos cronológicos, ello justifica, de manera alguna, que algunas estudiantes asuman posiciones groseras ante los docentes y no cuenten con sanciones, o que los docentes asuman la posición de “no pasó nada”, lo que lleva a una mayor irreverencia por parte de algunas estudiantes, tal y como se logra evidenciar a continuación:

Hay profesores [a los] que las estudiantes les ponen apodos y ellos hacen como si nos les importa y puede que realmente sí les importe, porque después uno los ve saliendo llorando del salón y así les va perdiendo el respeto... porque es *bullying*, en realidad es *bullying* lo que uno les hace a ciertos profesores (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Frente a esto último se genera la reflexión de que algo importante está sucediendo con los docentes del colegio y que esto no está siendo evidenciado para el resto de los profesores ni para las directivas, con el fin de que se logre parar y hasta que se haga notorio, tal vez sean más los docentes que sigan viviendo situaciones que se alejan de lo que puede implicar el deseo y el agrado por la enseñanza.

Es probable que lo que los docentes quieren comunicar y transmitir no sea lo que en efecto las estudiantes estén leyendo, y es allí donde también se hace un llamado a retomar espacios de reflexión entre docentes y equipo coordinador, para replantear acciones que deben adoptarse con las estudiantes, que permitan generar en las mismas el planteamiento de lo que significa el respeto y el deber ser de ellas como estudiantes frente a los docentes; podría considerarse que en el colegio desde hace algunos años se les ha venido reforzando a las estudiantes que tienen el derecho de tratar a los docentes como bien les parezca y que ellos les pueden estar debiendo agradecimiento por tenerlos trabajando; esta es una reflexión que se desprende de comentarios de ellas, como: “debe ser muy duro ser profesor, casi que lleva de perder, porque te tienes que acoplar al grupo, te tienes que aguantar que te traten mal, nunca falta la atravesada que le dice gracias a mi plata usted come; eso es para profesores o para hermanas, no importa cuál sea” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Este tipo de comentarios debería conocerse, como

mínimo, en la coordinación, con el fin de implementar un trabajo inmediato de atención, al igual que debería poderse evidenciar en estas situaciones el llamado “eolegaje” y el apoyo entre los docentes.

La dinámica relacional hace parte de la vinculación que se establece entre los actores sociales intervinientes, en este caso docentes y estudiantes; sin embargo, también es importante tener en cuenta que no basta solo con la disposición para que se instaure este vínculo, sino que cada actor social lleva implícitas expectativas frente al otro, por ejemplo, aceptación o rechazo; demandas que quisiera ser satisfechas, por ejemplo, los docentes desean que sus estudiantes aprendan y sean respetuosas, y las estudiantes desean que sus docentes las acepten y comprendan; durante las entrevistas se logró observar que ambos grupos humanos presentan disposición para establecer el vínculo, no obstante, cada uno se para en su propia postura y espera que el otro sea el que se vincule a su forma de ver la realidad; frente a ello, Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2002, p. 15) afirman: “La concepción relacional está inmersa en la experiencia, en la situación y circunstancia, no hay posibilidad de experiencia ahistórica”; la reflexión que se plantea es hasta dónde ambos grupos, tanto docentes como estudiantes, flexibilizan sus posiciones, con el fin de favorecer una dinámica relacional funcional, porque pudo hallarse, en el caso de las estudiantes, que cuando no son colmadas sus expectativas, entran en franca rebeldía e, incluso, acogen el sabotaje, en tanto que los docentes, por su parte, asumen actitudes de colaboración espontánea cuando encuentran “respuesta”, es decir, interés en la estudiante; sin embargo, se hace evidente, con base en los párrafos anteriores, fortalecer aún más los vínculos en la dinámica relacional cotidiana entre los docentes.

Se logra identificar el hallazgo de una afirmación en la que se expone la humanidad del docente y el esfuerzo de este para tener un adecuado desenvolvimiento ante sus estudiantes:

Uno como docente no siempre comunica de la misma forma, depende del estado de ánimo que tengamos, hay que tener la suficiente ética profesional y el profesionalismo para poder realizar una comunicación asertiva, independientemente del estado anímico que tengamos, independientemente de la dificultad que tengamos (entrevista semiestructurada de la autora al docente Sergio Andrés Saldarriaga Ramírez, 14 de noviembre de 2013).

Se pudo identificar que, tanto para docentes como para estudiantes, es importante considerar sus expectativas y sus formas de ver el mundo, al igual que identificar la necesidad de formar a los docentes en una autoridad que refleje convicción y carácter frente a las estudiantes, que les permita a ellas mirarlos como ejemplos de coherencia y poseedores de un saber que ellas requieren y que, en la medida en que ambos grupos aporten disposición, puede accederse a un clima académico funcional, que forme y que valide el respeto para todos los actores sociales intervinientes.

6.3. DINÁMICA RELACIONAL PRESENTE EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Para el desarrollo del presente trabajo investigativo se revisaron los principales aspectos teóricos sobre la conceptualización de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, con el fin de tener un referente conceptual que permitió, en este punto del trabajo, contrastar los hallazgos obtenidos; los diferentes autores abordados permitieron tener un marco claro de identificación de los fenómenos por identificar presentes en la interacción comunicativa y en la dinámica relacional en el colegio objeto de estudio; estos referentes teóricos permitieron una contrastación con la teoría, lo que avaló lo escrito por los autores abordados, y realizar, a su vez, una triangulación con la información recolectada en las entrevistas hechas, tanto a estudiantes como a docentes; por último, con estos insumos se pudo ir construyendo una postura, que arroja los resultados que se vienen presentando en los hallazgos y que dan cuenta de la implicación de dichos fenómenos al interior de un colegio, tanto para la academia como para los actores sociales abordados.

Durante el presente trabajo, en el que se caracterizó la interacción comunicativa existente entre los docentes y estudiantes en el colegio, se pudo llegar a comprender algunos de los efectos en la dinámica relacional y se llegó a identificar que estos efectos generan una dinámica cotidiana, que ha permitido, en algunos casos, generar tensiones entre ambos grupos de actores sociales; también se identificó que dichas tensiones, en ocasiones, han generado caos al interior de las aulas de clase, lo que interfiere el cabal cumplimiento de los objetivos trazados en cada asignatura, al igual que, en casos más extremos, han generado la salida de docentes o la permanencia de algunos de ellos sometidos a las arbitrariedades de

algunas estudiantes, sin que hasta el momento se hayan tomado acciones en pro de la disminución de la tensión y de la búsqueda de la salud mental de algunos de los docentes.

También se pudo hallar que otro de los efectos en la dinámica relacional entre estudiantes ha hecho posible que, al inicio de los grados escolares, existe mayor facilidad para que estudiantes nuevas se vinculen a grupos de estudiantes, en tanto que mientras más años han convivido las mismas estudiantes, les será más difícil a las nuevas vincularse a estos grupos, toda vez que las mismas alumnas definen que, a medida que transcurren los años de convivencia, los grupos se van cerrando, lo que no implica de necesidad que se hable de un aislamiento general; quedó claro que hay un saludo y unas normas básicas de cortesía, como el ubicar a las nuevas estudiantes en puestos en el salón y ayudarles a que conozcan la dinámica del colegio; sin embargo, en cuanto a llegar a intimar, se encontró que es ahí donde se genera la diferencia y, de alguna manera, la limitación en el vínculo. Algunas de las estudiantes entrevistadas afirmaron que en sus respectivos salones de clase habría disposición para recibir a las nuevas estudiantes y a que ingresaran a sus grupos de amigas, siempre y cuando se presenten de manera sencilla y no con apariencias; al respecto, se aporta lo hallado: “¡isto, bienvenida compañera, siéntese en cualquier lado, nos presentamos y es importante que no sea creída ni piense solo en la plata, que no se crea la más play ni que sea muy tímida” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Se caracterizó la interacción comunicativa presente en el colegio objeto de estudio entre docentes y estudiantes y se propició la reflexión frente a los mismos, en términos de grado de conciencia frente a la comunicación que se establece entre ambos grupos de actores sociales y de qué manera se utiliza esta comunicación entre ellos; se procuró que, una vez los entrevistados fueran hablando, fueran escuchando lo que estaban diciendo y se buscó llevarlos, mediante sus propias palabras, a las reflexiones frente a lo que estaban haciendo y que, a su vez, estaba incidiendo en los demás actores sociales de manera adecuada o inadecuada y que, por su parte, incidía de manera directa en la dinámica cotidiana de las clases y de los diferentes espacios al interior del colegio.

Se puso en palabras lo que tanto estudiantes como docentes identifican como interacción comunicativa, lo cual quedó plasmado en los inicios de este capítulo y quedó evidenciado en las diferentes entrevistas, en las que se propició la reflexión frente a lo que se estaba generando a raíz de dicha interacción; llama la atención que, aunque se logró dimensionar por parte de los actores sociales lo que implicaba, en algunos de ellos se logra vislumbrar poco o ningún interés por modificar su postura, aun cuando hay conciencia de que dicha relación y vinculación no está siendo funcional y que, incluso, está generando malestar en otras personas. Llama también la atención que, al parecer, es como si las directivas y las coordinaciones no conocieran lo que a fondo está sucediendo en la cotidianidad entre algunos docentes y algunas estudiantes, aunque si fuese lo contrario y sí se conociera, entonces se podría afirmar que se está haciendo poco para frenar este tipo de relaciones inadecuadas y que generan tensiones al interior de las aulas de clase e, incluso, que pudieran estarse generando afectaciones inadecuadas en las personas a las que van dirigidos los comentarios y las actitudes hirientes e irreverentes. Esta reflexión se plasma de manera explícita con el objeto de que al interior del colegio se propicien espacios de discusión y análisis de las diferentes situaciones que se están viviendo por parte tanto de estudiantes como de docentes y que pueden estar afectando de manera disfuncional el agrado por el aprendizaje, por la docencia o por la asistencia al colegio.

Se identificaron algunos efectos de la dinámica relacional entre docentes y estudiantes, a través de la interacción comunicativa presente en la dinámica cotidiana, y algunos de ellos se comprendieron a la luz de las experiencias, vivencias y puntos de vista de ambos grupos de actores sociales. Se planteó, desde la óptica del marco teórico, que tanto la interacción comunicativa como la dinámica relacional están enmarcadas a partir de la historia personal de los actores sociales intervinientes y que, por tanto, no existían estos fenómenos de manera ahistórica: “La concepción relacional está inmersa en la experiencia, en la situación y circunstancia, no hay posibilidad de experiencia ahistórica” Lavanderos Gallardo y Malpartida del Giudice (2002, p. 15); no se debe aislar la historia de cada actor social, en la medida en que es el soporte para cada actuación y es en la dinámica relacional cotidiana como se van reforzando las concepciones de cada persona, en búsqueda de un sentido y una razón personal para mantener un tipo de interacción con las demás personas, con unas más cercana que con otras, y de manera funcional con unos y disfuncional con otras, lo que

genera efectos en las relaciones que los mismos actores sociales establecen; en otros términos: se hallaron motivaciones de “boicotear, dañar, colaborar, enseñar”, se evidencian las extrapolaciones vividas, tanto por docentes como por estudiantes, y esto induce efectos sobre el aprendizaje, sobre la dinámica relacional misma, lo que genera motivación o desmotivación por la enseñanza, según los caso, y hace que, en algunas situaciones, dichos efectos de la dinámica relacional lleguen, incluso, a afectar a la persona misma y no solo al rol que esté desempeñando; es decir, la apatía no es hacia una cátedra en específico, sino que es hacia una persona (docente) y se dirige después hacia la asignatura, lo que propicia, a su vez, apatía hacia la misma.

También pudo hallarse que algunos de los efectos de la dinámica relacional hicieron que se tomara, por parte de algunas estudiantes, la posición de etiquetar a algunos docentes en la interacción comunicativa y eliminar la posibilidad de modificar dicha etiqueta, lo que genera efectos adversos hacia un clima académico funcional y hacia un ambiente enmarcado en el respeto.

Por parte de algunos docentes, se logró evidenciar que parte de los efectos, producto de la dinámica relacional, hacen que se vean sin autoridad y sin respeto hacia ellos mismos, lo que genera, a su vez, mayores tensiones y menor disposición para acatar la autoridad que supuestamente el rol asigna al maestro. Goffman (1991) menciona al respecto lo siguiente:

La caracterización que un individuo puede hacer de otro gracias a poder observarlo y oírlo directamente se organiza alrededor de dos formas básicas de identificación: una de tipo categórico que implica situarlo en una o más categorías sociales y otra de tipo individual que le asigna una forma de identidad única basada en su apariencia, tono de voz, nombre propio o cualquier otro mecanismo de, diferenciación personal. Esta doble posibilidad – identificación categórica e individual– es fundamental para la vida interactiva en todas las comunidades (Goffman, 1991, pág. 176).

Esta caracterización hace que tanto docentes como estudiantes se cataloguen unos a otros y que dichas etiquetas referencien apatía o cercanía; esto se lleva a la cotidianidad y se relaciona en forma directa con lo que represente a dicho actor social, es decir, se etiqueta a un docente y todo lo que él haga será relacionado con la misma, con el agravante que será

complejo salirse de dicha clasificación, en la medida en que algunas estudiantes no tienen la disposición de hacerlo; es más: se logró identificar que, al contrario, algunas estudiantes procuran reafirmar, en la dinámica relacional cotidiana, dicha etiqueta, sin importar lo que ello esté afectando a la persona, no solo en el rol de docente sino como persona, y en este punto no se pudo hallar el colegaje que apoyara el docente, que pudiera estar siendo afectado; tampoco se evidenció acompañamiento de la coordinación, por lo que la caracterización que hacen algunas estudiantes se reafirma y crece con más estudiantes, con lo que se logra incluso, en algunas ocasiones, la renuncia del docente; a continuación se presenta la manifestación de algunas estudiantes entrevistadas al respecto: ~~hacíamos~~ echar un profesor o a una profesora; ja, ja ja... se la van a montar porque no es como usted [docente]; diga aquí: «nosotras tenemos más poder que usted» y chao y lo van hacer echar y ponen quejas, hasta que lo sacan [al docente] porque así es” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014). Puede evidenciarse, entonces, que hay nivel de conciencia por parte de algunas estudiantes acerca de los efectos en la dinámica relacional hacia algunos docentes y que hay poca o ninguna responsabilidad asumida frente a lo que dichas actitudes puedan generar en los docentes afectados; es más: lo miran casi que como una anécdota más que contarán cuando sean grandes: ~~uno~~ grande qué va a decir, «vea yo era una plaga, yo hacía echar a los profesores»” (entrevista grupal de la autora a las estudiantes Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Se deja como reflexión, como parte de los hallazgos, que, como actores sociales, al entrar en contacto con otros actores sociales, se asume una vulnerabilidad frente a los demás; sin embargo, se debe tener control sobre lo que se está exponiendo a los demás, con el fin de protegerse y evitar que se pase a un maltrato o matoneo (bullying) en el que se generen afectaciones de índole personal más que laboral; estos efectos en la dinámica relacional están presentes desde el inicio de la interacción comunicativa que se establece con los demás, es decir, desde el inicio mismo de una relación docente-estudiante se comienza a identificar la vulnerabilidad que cada persona está poniendo en evidencia y es allí cuando se deben generar, de inmediato, límites que detengan lo que hacia el futuro será

hostigamiento; las mismas estudiantes expresan que es el mismo docente quien debe poner estos límites y no delegar dicha autoridad a entes externos:

Además, yo pienso que los profesores también se tienen que hacer respetar, en el momento en que uno [estudiante] empieza con un apodo y ellos [docentes] no dicen nada, luego les tomamos fotos y hacemos montajes y ya ahí sí van a recurrir donde la coordinadora, donde la rectora, acá en psicología, en todo, entonces, sí se tienen que hacer respetar desde la primera vez que se enteren que le están haciendo algo (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

Goffman (1991) afirma:

De forma similar, en presencia de los demás somos vulnerables a que sus palabras o gestos traspasen nuestras barreras psíquicas y rompan el orden expresivo que esperamos que se mantenga ante nosotros. (Por supuesto, afirmar que somos vulnerables es afirmar también que tenemos a nuestro alcance los recursos para hacer igualmente vulnerables a los demás...) (Goffman, 1991, pág. 177).

Son variados los efectos que la dinámica relacional genera en relación con la forma de interacción comunicativa que se va entretejiendo entre docentes y estudiantes; sin embargo, cada actor social debe asumir la responsabilidad de lo que permite y lo que no y debe asumir la posición de respeto frente a los demás; ¿será, acaso, que hay elementos personales o laborales que impiden que algunos docentes asuman posiciones de no poner límites y permitir que se les ultraje? Esta pregunta queda a manera de reflexión; sin embargo, tal y como acota Goffman (1991), ¿será, tal vez, que algunos docentes no han tenido experiencias de tipo hostigamiento por parte de estudiantes y por ello no asumen posiciones radicales frente al respeto y los límites?, ¿o será que algunos docentes, aunque hayan tenido experiencias con estudiantes disfuncionales, no asumen la postura de exigir respeto, al pretender que no ven lo que sucede? Son varios los interrogantes que se dejan y que se apoyan en la siguiente cita, a manera de obtener una posible explicación a estos efectos de la dinámica relacional cotidiana en el aula de clase:

Se pueden esgrimir razones más profundas que éstas a favor de la cautela. Es evidente que cada participante se enfrenta a una situación social equipado con una biografía ya preestablecida de encuentros previos con los demás –o al menos con otros parecidos– y con una gran gama de suposiciones culturales que cree compartidas. No podemos ignorar la presencia de un extraño a menos que su aspecto y modales manifiesten sus intenciones benignas y un curso de acción identificable y no amenazador; tales interpretaciones sólo pueden hacerse según las experiencias anteriores y la “biduría” cultural (Goffman, 1991, pág. 178).

El proceso educativo está reuniendo a los actores sociales docentes y estudiantes para que puedan darse las interacciones entre ellos, sin embargo la educación como tal va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene una relación directa con la formación integral, a la que se comprometieron los docentes a impartir y las estudiantes a recibir, lo cual no exonera de una dinámica relacional bidireccional, en la que las experiencias personales y la historia de cada actor social intervienen y quedan en evidencia como un estado de vulnerabilidad frente a los otros, quienes, según las opciones que tomen, darán pautas para vivir una dinámica cotidiana de relaciones funcionales o disfuncionales, con lo cual se aportará a la sana convivencia y formación o, de manera alterna, a la tensión al interior de las aulas de clase.

Los resultados obtenidos permitieron la convalidación de referentes teóricos abordados, como Goffman (1991), Watzlavick, Helmick Beavin y Jackson (1985), Hoyos Vásquez (2003) y la ley de educación general (ley 115 de 1994), tal y como se ha descrito en el presente capítulo, y se ha hecho relación a la convalidación entre los referentes teóricos y lo hallado en las entrevistas, tanto a docentes como a estudiantes.

Todo lo expuesto hasta acá en este capítulo da respuesta al interrogante inicial de cómo es la interacción comunicativa entre los docentes y estudiantes de un colegio femenino privado de la ciudad de Medellín. A continuación se exponen de manera sucinta los hallazgos, en términos de la caracterización de la interacción comunicativa, con el fin de comprender los efectos en la dinámica relacional presente en el contexto educativo del colegio.

	Docentes	Estudiantes
Interacción comunicativa	Logran identificar que en todo momento se está comunicando	Logran identificar que en todo momento están comunicando
	Muestran interés por vincularse y tener aceptación en las estudiantes	Suponen que los docentes se deben interesar por ellas
	Identifican intencionalidad en su propio tono de voz, gestos y actitudes	Identifican intencionalidad en sus propios gestos y actitudes
	Buscan alternativas de mediación ante barreras de comunicación con estudiantes	Mantienen postura de exclusión e irreverencia cuando sienten que no son comprendidas
	Presentan intencionalidad de aplicar la normatividad escolar a quienes no asumen actitud de respeto ni de motivación por la clase	Presentan intencionalidad de boicotear a quienes les ponen límites sin vinculación afectiva
	Dejan entrever su vulnerabilidad a las estudiantes	Dejan entrever su vulnerabilidad a los docentes
	Ven la coordinación como una instancia punitiva	Ven la coordinación como una instancia punitiva
	La forma de responder a las estudiantes obedece a experiencias vividas con anterioridad y a la motivación por formarlas	La forma de responderle a los docentes obedece a experiencias vividas con anterioridad y a la impresión que se tenga sobre cada docente
	Se da un esfuerzo permanente por impartir una instrucción académica	Se da un esfuerzo por responder a las instrucciones académicas, siempre y cuando haya una vinculación afectiva con el docente
Dinámica relacional	Cuentan con colegaje entre los docentes, tanto antiguos como nuevos	Forman grupos entre estudiantes con las que llevan varios años compartiendo; limitan el ingreso de nuevas estudiantes a grupos ya conformados
Educación	Motivación por impartir conocimiento y formar de manera integral a las estudiantes	Motivación por recibir conocimiento y por ser formadas de manera integral

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación evidenció hallazgos frente a la identificación de la interacción comunicativa presente en el colegio objeto de estudio y conoció la forma como estudiantes y docentes la viven, asumiendo que cada uno de estos grupos humanos ha venido identificándose desde su rol con la forma de establecer dicha interacción, al igual que las repercusiones funcionales o no, de cada interrelación.

Existe una lucha de poderes que, en ocasiones, genera tensiones entre estudiantes y docentes; las mismas no son identificadas por el colegio desde un inicio, por lo que, cuando se decide intervenir, ya han tomado ventaja y se ha generado malestar, tanto en el grupo de estudiantes como en el de docentes; si bien se encontró que hay estudiantes con disposición a contribuir a disminuir las tensiones, depende del nivel de afinidad y afecto que sientan hacia el docente involucrado.

Se encontró que, para las estudiantes, los conductos regulares para tramitar alguna tensión entre ellas y los docentes se toman como acciones punitivas y no como mediadoras, en tanto que los docentes no recurren a estas instancias para solucionar las dificultades, sino para buscar la forma de sancionar a la estudiante.

Se logró evidenciar que hay grupos de estudiantes que logran etiquetar a los docentes con base en impresiones de índole personal y no académica y cierran las opciones de modificación de estas etiquetas, es decir, si un docente desde el inicio no es considerado como una persona cercana y que las entiende, entonces asumirán la posición de no prestar atención a su clase ni a sus recomendaciones y esta postura la mantendrán a lo largo del año, aun cuando el docente se esmere en acercarse a ellas y en modificar metodologías de trabajo en clase.

Se pudo evidenciar que algunos docentes tienen presente la edad cronológica en la que se encuentran las estudiantes; sin embargo, esta claridad en algunos momentos solo es tomada en cuenta desde el punto de vista teórico porque, al momento de intervenir a algunas

estudiantes, no toman en cuenta la comunicación no verbal que utilizan ellas y las abordan desde la perspectiva de la praxis de la clase e invisibilizan lo que ellas les están transmitiendo; algunos docentes optan por “hacerse los que no ven” lo que hacen las estudiantes y ello acarrea que la tensión al interior de la clase se incremente, al igual que la falta de respeto por parte de algunas estudiantes hacia algunos docentes.

Se encontró una alta demanda de las estudiantes a ser tenidas en cuenta desde el punto de vista de lo no verbal (gestual, corporal), a que se les exija académicamente cuando primero se ha establecido una relación de cercanía, en la que el docente pueda evidenciarles que está interesado en ellas y no solo en la academia.

También se encontró que algunas estudiantes mantienen posiciones radicales frente a algunos docentes, que les impide a estos llevar a cabo acciones de mediación en busca de minimizar tensiones.

Se encontró, a lo largo del recorrido que se hizo desde los inicios del colegio hasta la actualidad, que hay cambios radicales en las estudiantes de hoy en día y retos sustanciales para los docentes en relación con su labor, con respecto a los que había en los inicios del colegio. Algunas de las estudiantes con las que cuenta hoy en día a institución se creen merecedoras de recibir toda la atención y de que se les cumplan todas sus demandas, sin que por ello haya responsabilidades y compromisos a cambio, o sin que ellas tengan en cuenta que no son las únicas personas a las que se les debe respeto. Por su parte, los docentes cuentan con retos frente al manejo de las estudiantes de hoy, de modo que ellos requieren mayor apoyo y acompañamiento por parte de la coordinación ante la dinamización de las tensiones al interior del aula de clase.

Los docentes siguen las directrices plasmadas en el marco filosófico del colegio; sin embargo, al parecer, estas están enfocadas hacia elementos que quizá deban aterrizarse con una dinámica de la problemática actual de las estudiantes, pues podría observarse aplicación de normas, actitudes, represiones y metodologías basadas en la experiencia de

momentos que hoy no son aplicables, lo que genera problemas en la interacción que se vive entre estudiantes y docentes.

Se deben implementar estrategias que permitan visibilizar la lucha de poderes e intereses presentes entre estudiantes y docentes frente a la autoridad, que se hace evidente por medio de sus expresiones verbales, corporales, gestuales, entre otras modalidades.

Es importante para el colegio que se retome de manera apremiante la legitimidad del respeto de las estudiantes hacia los docentes y que logren verlos como su rol lo expone, no como empleados al servicio de caprichos.

Es importante tener en cuenta que el conocimiento de los docentes es reconocido por las estudiantes; sin embargo, se logró identificar que la mayor dificultad entre docentes y estudiantes radica en el enganche afectivo inicial, en la metodología de trabajo de algunos docentes y en la actitud de algunos integrantes de ambos grupos. Se sugiere realizar acompañamiento a los docentes frente a la identificación y las estrategias de intervención para alcanzar dicho enganche afectivo, de modo tal que logren valorar lo importante del mismo, para que puedan acceder de esta manera a una sana dinámica relacional con las estudiantes. Sin embargo, frente a ello es importante que el colegio cuente con una postura oficial clara ante la eliminación de la concepción servilista de parte de algunas estudiantes y que en ese aspecto entre a apoyar de manera decidida a los docentes.

Existe un reto muy grande para los docentes, pues los jóvenes y adolescentes de hoy son estudiantes que buscan entender, criticar, contrastar y proponer a partir del conocimiento; son estudiantes que requieren metodologías que los capturen, no tragan entero y no están de acuerdo con la metodología tradicional de reconocer un poder académico según la imposición, sino que el mismo se lo tiene que ganar el docente y, al parecer, los docentes del colegio buscan ser legitimados por las directivas y quizá ellos mismos tienen que ganarse ese reconocimiento desde la perspectiva de su metodología, su interacción y su conocimiento para con las estudiantes.

Se encontró que hay conciencia de la forma en que se lleva a cabo la interacción comunicativa en el colegio objeto de estudio; de igual manera, se tiene conciencia frente a la repercusión de esta interacción en la dinámica relacional; con dicha identificación es posible iniciar un trabajo de modificación de la percepción de ambos grupos, con el fin de buscar propósitos comunes tendientes a espacios en los que se experimenten el respeto, la crítica constructiva y el planteamiento de argumentos para disentir, y asumir el respeto como punto innegociable de la convivencia.

Queda, como interrogante para reflexionar, hasta dónde el colegio estaría interesado en hacer una apuesta por la modificación de las actitudes, tanto en docentes como en estudiantes, que permita tener el respeto como parte innegociable de la convivencia.

Por último, es importante tomar en consideración que tanto las estudiantes como los docentes cuentan con características personales, con historias y experiencias vividas, con habilidades y con limitaciones, y todo ello influye de manera directa en la forma como se establece la interacción comunicativa y en la dinámica relacional que se establece entre ellos.

A continuación se relacionan algunos aportes y sugerencias al colegio, hechos por varias de las personas que fueron entrevistadas:

- El docente no tiene tiempo de dialogar con las niñas porque la exigencia académica es muy grande; me parece, por ser colegio certificado, la exigencia de papeleo es inmensa (entrevista de la autora a la docente y estudiante Hermana Victoria Vásquez Pérez, 20 de febrero de 2014).
- Dicen muchas personas que el hospital de Bello está lleno de docentes, porque el estrés que puede manejar una persona que no esté, dijéramos, preparada desde lo emocional, porque uno entra a una clase pero se puede encontrar con treinta situaciones diferentes; ese estrés algunos no lo saben manejar y lo somatizan de muchas maneras; hay quienes de lo físico se enferman porque la garganta no les da; el cáncer, que dicen que vienen de situaciones no manejadas, pero también desde lo mental: llegar a al aula de clase, donde tenemos la

presión del grupo, pero también del coordinador, que está pidiendo unos resultados, que está pidiendo que se lleve unos tiempos, y unos estándares; desde una rectoría, que está pidiendo unos mínimos en unas pruebas del ICFES; desde un Ministerio de Educación, que está pidiendo que el porcentaje de estudiantes ... que deben ser promovidos deben ser casi el 100%; las presiones que se tienen son muchas y de muchas partes (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014).

- No se dan los espacios para jornadas pedagógicas y son tan necesarios como útiles; cada institución tiene al menos una por período, donde se manejan mucho tipo de cosas: desde lo académico, desde lo pedagógico; nos sentamos a mirar que está pasando, se hacen charlas, diagnósticos, evaluaciones, para hacer actividades de prevención más que de mitigación o de atención a lo que ya ha ocurrido. También entiendo que no es fácil desescolarizar a las estudiantes porque la gran mayoría de los padres de familia trabajan (entrevista de la autora al docente Julio González Ciro, 9 de abril de 2014).
- Estamos como muy academicistas, es decir, todos en el salón de clase, usted no puede salir del salón de clase porque eso es indisciplina; hay que volvernos más lúdicos; San Francisco de Asís fue un hombre de la lúdica y no de lo académico; no diciendo que la academia no es importante, sino que la academia la tenemos que hacer más lúdica (entrevista de la autora al docente y capellán Luis Eduardo Gómez Londoño, 18 de noviembre de 2013).
- Los docentes deben tener dominio de grupo, hacer clases divertidas porque yo soy súper explosiva, a mí me ponen una clase donde yo voy a pasar bueno y trabajo (entrevista de la autora a la estudiante María Isabel Patiño, 19 de noviembre de 2013).
- El hecho de que hayan personas directivas que cuestionen el rol del docente y limiten la forma creativa de impartir el conocimiento desestimula al docente (entrevista colectiva de la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).
- Otro riesgo importante es que los docentes estamos expuestos a toda clase de mal[a] interpretación de lo que se dice y aún peor, estamos expuestos a que la misma institución no tenga las facultades o quizás no tenga el deseo de cuidar al docente (entrevista colectiva de

la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).

- Uno tiene que cambiar la manera de comunicación y casi que utilizar un lenguaje más de ellas [estudiantes], pero ese lenguaje implica el riesgo de ser mal interpretado; eso es lo duro en ese proceso; si eres muy académico, las niñas no te van a poner atención (entrevista colectiva de la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).
- Otro de los grandes riesgos que nosotros corremos es con los padres de familia, porque generalmente cree todo lo que la niña está diciendo y lo toma como verdad (entrevista colectiva de la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).
- Un aspecto a tener en cuenta pienso que sería la comunicación: ser muy claros en los criterios cuando se da una información, no cambiarla en cualquier momento sin previo aviso y luego hacer reclamaciones cuando no se confirmó si todos los docentes conocían esos cambios (entrevista colectiva de la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).
- Yo recomiendo elevar un poquito el nivel de exigencia a los padres de familia, concientizarlos que estamos en una institución de carácter privado, donde hay parámetros establecidos, donde hay normas y reglas que cumplir (entrevista colectiva de la autora a docentes Adriana María Mesa, Victoria Eugenia Morales, Olivia Osorio, Yuli Rueda, Liliana Yepes, Olga Luz Barrera, 10 de abril de 2014).
- Que seleccionen docentes con carácter (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).
- Que los profesores se hagan respetar desde el principio, que no dejen pasar las cosas porque después ya quieren tener control sobre el grupo y ya es demasiada tarde (entrevista grupal

de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

- Yo tengo dos recomendaciones: una, no tener varios docentes en la misma materia en los dos salones sino tener una sola profesora; que sepan organizar el horario de los profesores de manera que ese mismo profesor le dé a todo el grado, y, segundo, es que sepan seleccionar a las estudiantes que van a entrar; yo pienso que el colegio está pasando por una etapa en que hay muy poquitas niñas, los grados cada vez más pequeños y por eso el colegio está aceptando a la niña que se quiera meter y están haciendo que el nivel del colegio baje, porque entonces ya no es el mismo respeto, reciben el que sea y en cualquier época del año, así se vaya a acabar el año reciben niñas y eso no está bien, porque hay niñas que llegan a afectar a las demás, son niñas que tienen unas bases desde su casa muy diferentes a las de nosotros; entonces, están haciendo que hayan más conflictos; están recibiendo niñas que no son como para estar en este colegio (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).
- El colegio hace más o menos cuatro o cinco años empezó a bajar el nivel, pues, a una media sorprendente; el colegio era uno de los colegios más duros de entrar; yo me acuerdo que para ingresar se necesitaba pasar por una entrevista, un examen y lo último: si perdías el año, perdías el cupo; pero el colegio empezó a recibir, a recibir y a recibir, a tal punto de que el colegio no tiene la misma calidad que tenía anteriormente (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).
- Los llamados de atención [a estudiantes] ya no tienen credibilidad, porque todos saben que no va a pasar nada, a uno no la van a echar y tampoco se va a quedar en la casa; entonces, uno tranquilo, porque no va a pasar nada, y así las niñas se siguen portando mal (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).
- No tiene presentación que si una niña va a pedir perdón delante todo un colegio, diga algo que no le sale del corazón y que sea por cumplir; debe ser que en realidad lo hagan de corazón y que las monjas o las coordinadoras les exijan eso; que, además, hagan algo

escrito, que en realidad sea algo bien redactado (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

- A la hora de seleccionar profesores, que se vea que son profesores fuertes, que sean profesores muy firmes, que un estudiante les pueda aprender (entrevista grupal de la autora a las Sara María Castrillón Restrepo, Valentina Gómez, Melissa Carvajal y Sara Guardia Ramírez, 27 de marzo de 2014).

La investigación presentó lo que se evidenció en la caracterización de la interacción comunicativa al interior del colegio objeto de estudio y la forma como ella se relaciona con la dinámica relacional, permitiendo identificar elementos que son relevantes a tener en cuenta para la aformación de los docentes al igual que para abordar con las estudiantes, toda vez que esta dinámica relacional está afectando directamente el proceso de convivencia y aprendizaje al interior de las aulas de clase; hay conciencia tanto en los docentes como en las estudiantes de lo que ello genera, por lo que se hace un llamado a las directivas y coordinación para que se implementen procesos formativos que estén encaminados a la dinamización de los conflictos generados al interior del aula de clase tomando como origen de los mismos la identificación del rol del docente frente a las estudiantes, la forma como ellos se presentan y asumen el rol de autoridad y liderazgo. En relación a las estudiantes se recomienda acompañarlas en el proceso formativo encuadrando de manera frecuente en el respeto por el rol del docente y por la persona que lo caracteriza.

REFERENCIAS

- Abril Gallego, A. M., Cámara Estrella, Á. M., Díaz Pareja, E. M., Gutiérrez, G. F., Párraga Montilla, J. A., Romero Ariza, M., *et al.* (2011, mayo-septiembre). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *Docencia Univarsitaria*, 9(2), 55-70.
- Báez Osorio, M. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Tunja, Boyacá: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*, 3ª ed.. México: Pearson Educación.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Borrero Cabal, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, tomo V. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bütler, M. B. (1923). *Cartas de "Espiritualidad"*. Cartagena: Gran América.
- Caballero, J. J. (1998, julio-septiembre). La interacción social en Goffman. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 83, 121-149.
- Cacua Prada, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Guadalupe.
- Chesterton, G. K. (2009). *San Francisco de Asís*. Madrid: Homo Legens.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Colegio Palermo de San José (1943a). *Libro historial, Colegio de San José, El Poblado*. Medellín: Colegio Palermo de San José.
- Colegio Palermo de San José (1943b). *Reglamento*. Medellín: Colegio Palermo de San José.
- Colegio Palermo de San José (2013). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Medellín: Colegio Palermo de San José.
- Colegio Palermo de San José (2014). *Manual de convivencia*. Medellín: Colegio Palermo de San José.
- Congreso de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115 (ley general de educación)*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Congreso de la República (2009, 13 de julio). *Ley 1324 (por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la*

- inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes*). Bogotá: Congreso de Colombia.
- Congreso de Colombia (2013, 15 de marzo). Ley 1620 (*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: Congreso de Colombia.
- Estrada, L. (2001). *El desempeño docente*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Filosofía.
- Fernández Sotelo, J. L. (1999). *Comunicación en las relaciones humanas*. México: Trillas.
- Fernández, I., y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-13.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García-Pelayo y Gross, R. (1974). *Pequeño Larousse Ilustrado*. París: Larousse.
- Giraldo Rivas, C. A., y Vélez Gutiérrez, C. F. (2010). Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 29-57.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombros*. Buenos Aires: Paidós.
- Hermanas Franciscanas de María Auxiliadora (s.f.). *Santa María Bernarda Bütler. Misionera de los Alpes a los Andes*. Quito: Sin Fronteras.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- Hoyos Vásquez, G. (2003). El ethos de la universidad. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 1-15.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC (2014). *ICONTEC internacional*. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de: <http://www.icontec.org/index.php/es/nuestra-compania/nuestra-compania/mision-y-vision>
- Kant, I. (1985). *Pedagogía (edición original en alemán: 1803)*. Bogotá: Rosaristas.
- Lavanderos Gallardo, L. (2002). *La organización de las unidades cultura-naturaleza. Hacia una concepción relacional de la cognición*. Disertación doctoral. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias. Recuperado el 4 de abril de 2014, de: www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2002/lavanderos_I/sources/lavanderos_I.pdf

- Lavanderos Gallardo, L., y Malpartida del Giudice, A. (2005). Teoría relacional de la comunicación como proceso eco-semio-auto-poiético. *Complexus*, 1(2), 45-86. Recuperado el 28 de marzo de 2014, de: <http://www.sintsys.cl/complexus/revista2/articulos2/complexus2.pdf>
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Quinta del Agua.
- Marchesi, Á. (2000). *Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 27 de agosto de 2007, de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf>.
- Martín Serrano, M., Piñuel Raigada, J. L., Gracia Sanz, J., y Arias Fernández, M. A. (1982). *Teoría de la comunicación*. Madrid: Gráficas Valencia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860* (por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2002, 19 de junio). Decreto 1278 (estatuto de profesionalización docente). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morado, M. (2012). Hacia una mirada etnográfica de las interacciones comunicativas escolares. *Boletín de Antropología y Educación*, 4, 13-23.
- Padilla M., A. C., Gómez Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C. B., Caballero, A., et al. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65.
- Real Academia Española, RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed.). Madrid: Espasa.
- Rizo García, M. (2007, abril). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 1-16. Recuperado el 22 de abril de 2014, de: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>.
- Rizo García, M. (2011, febrero-abril). Pensamiento sistémico y comunicación. La teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y palabra* (75), 1-13.
- Rizo García, M. (s.f.). El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Portal de la Comunicación*. Recuperado el 22 de abril de 2014, de: <http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab>
- Rodríguez, R. A. (2010). *Epistemología y abordajes investigativos en psicología dinámica (psicoanálisis relacional)*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., y Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Zuleta, E. (2004). *La educación, un campo de combate*, 6ª ed. (H. Suárez y A. Valencia, entrevistadores). Medellín: Hombre Nuevo / Fundación Estanislao Zuleta.

ENTREVISTAS RELIZADAS POR YAKIMA YUAN DUQUE Y QUE APARECEN EN LA LISTA DE REFERENCIAS DEL ORIGINAL DEL TRABAJO DE GRADO DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD EAFIT

- Álvarez Díez, Daniela (2013, 14 de noviembre). Entrevista de Yakima Yuan Duque a la estudiante Daniela Álvarez Díez.
- Álvarez Ochoa, Susana (2013, 14 de noviembre). Entrevista de Yakima Yuan Duque a la estudiante Susana Álvarez Ochoa.
- Barrera, Olga Luz., Mesa, Adriana María, Morales, Victoria Eugenia, Osorio, Olivia, Rueda, Yuli, Yepes, Liliana (2014, 10 de abril). Entrevista grupal de Yakima Yuan Duque a los mencionados docentes.
- Castrillón Restrepo, Sara María, *Gómez Agudelo, Valentina, *Carvajal, Melissa, y *Guardia Ramírez, Sara (2014, 27 de marzo). Entrevista grupal de Yakima Yuan Duque a los mencionados estudiantes.
- Castañeda Gaviria, Luis Fernando (2013, 18 de noviembre). Entrevista de Yakima Yuan Duque al docente Luis Fernando Castañeda Gaviria.
- Gómez Londoño, Luis Eduardo (2014, febrero). Entrevista de Yakima Yuan Duque al padre Luis Eduardo Gómez Londoño.
- González Ciro, Julio (2014, 9 de abril). Entrevista de Yakima Yuan Duque al docente Julio González Ciro.
- Lotero Arango, Luz Miryam (2014, 11 de febrero). Entrevista de Yakima Yuan Duque a la psicóloga Luz Miryam Lotero Arango.
- Patiño, María Isabel (2013, 19 de noviembre). Entrevista de Yakima Yuan Duque a la estudiante María Isabel Patiño.
- Saldarriaga Ramírez, Sergio Aníbal (2013, 14 de noviembre). Entrevista semiestructurada de Yakima Yuan Duque al docente Sergio Aníbal Saldarriaga Ramírez.
- Vásquez Pérez, María Victoria (2014, febrero). Entrevista de Yakima Yuan Duque a la hermana María Victoria (–Vicky”) Vásquez Pérez.