

370.115

R92c

v1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000369

INFORME FINAL

“LA COMUNICACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES CON LA ESCUELA A PARTIR DE LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS”

Localidad 11 (Suba)

Investigador Principal

César Augusto Rocha Torres

Co – investigadora

Yenny Caicedo

Asistentes de Investigación

Kelly Aguilera Rojas
Vanessa Forero Rey
Johnny López Jerez
Elssy Y. Moreno Pérez
Janeth Bibiana Perilla
Rigoberto Solano Salinas
Maritza Villamizar Díaz

Bogotá D.C., 12 de Junio de 2004

TOMO 1
INFORME FINAL

Inventario IDEP
294

000304

1
2
3

PRESENTACIÓN

A continuación presentamos el informe final del proyecto *"La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos"*. Investigación participativa, financiada por la Alcaldía Local, apoyada por el IDEP de la Secretaría de Educación y desarrollada por la Corporación OXIMORON en la Localidad 11 de Suba.

Este documento es el resultado de un año de trabajo colectivo (Junio de 2003 a Junio de 2004) en el que participaron asociaciones de padres de familia, estudiantes, orientadores(as), coordinadores(as) y algunos directivos de 20 instituciones educativas distritales y 10 instituciones de carácter privado de la localidad. Todos ellos, en mayor o menor medida, dedicaron parte de su tiempo, de su trabajo y de su interés a pensar o re-pensar los conflictos cercanos generados en la cotidianidad del contexto escolar.

Esta investigación reúne las percepciones, consideraciones, aprendizajes y propuestas surgidas en medio del proceso auto-reflexivo al que le apostaron las diferentes comunidades educativas locales.

Los participantes en el proceso también contribuyeron en la construcción de alternativas de gestión óptima para algunas problemáticas, tales como la violencia intra-extra escolar y la carencia de procesos comunicativos entre las asociaciones de padres de familia y los directivos de las instituciones educativas.

Finalmente, aprovechamos este espacio para agradecer a todos aquellos que confiaron en el trabajo propuesto y de una u otra manera, con su tenacidad, hicieron posible el desarrollo satisfactorio de la investigación; pese a todos los inconvenientes personales o institucionales que, en no pocos casos, surgieron durante el proceso.

TABLA DE CONTENIDO

I ESTRUCTURA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	2
1.1 Antecedentes.....	2
1.2 Justificación.....	4
1.3 Objeto del proyecto	6
1.4 Referente teórico	7
1.5 Enfoque metodológico de la investigación	15
1.6 Manejo del grupo de referencia.....	16
1.7 Enfoque metodológico del plan de formación-transformación.....	17
1.8 Enfoque para la sistematización.....	17
1.9 Resultados esperados.....	17
II FASE DE DIAGNÓSTICO	21
2.1 Diagnóstico de la Localidad de Suba.....	21
2.2 La Interpretación del proceso de diagnóstico	26
III FASE DE CAPACITACIÓN.....	38
3.1 Prensa Escolar	39
3.2 Radio Escolar	43
3.3 Televisión Escolar	50
3.4 Manual de Convivencia	56
3.5 Proyecto Educativo Institucional (PEI)	62
3.6 Comité de Convivencia.....	70

IV. INFORME DE GESTIÓN – TRANSFORMACIÓN	75
4.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA GERARDO PAREDES MARTÍNEZ	76
4.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VILLA ELISA.....	78
4.3. GIMNASIO NUEVA COLOMBIA DE SUBA.....	88
4.4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ÁLVARO GÓMEZ HURTADO.....	105
4.5. COLEGIO SEMINARIO ESPÍRITU SANTO	133
4.6. GIMNASIO FRANCISCANO DE SUBA.....	144
4.7 INSTITUTO TÉCNICO COMERCIAL CERROS DE SUBA.....	147
4.8. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL SALITRE.....	156
4.9. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TUNA ALTA.....	173
4.10. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CHORRILLOS	186
4.11. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NUEVA ZELANDIA	197
4.12. LICEO DE LONDRES	213
4.13. INSTITUTO CIUDAD JARDÍN NORTE	227
4.14. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VISTA BELLA.....	243
4.15. IED JUAN LOZANO Y LOZANO.....	245
4.16. CENTRO EDUCATIVO LOS ANDES	264
4.17. IED LA GAITANA	280
4.18. IED LA NUEVA GAITANA	291
4.19. IED TIBABUYES UNIVERSAL	304
4.20. CELESTÍN FREINET	309
4.21. IED ALBERTO LLERAS CAMARGO.....	311
4.22. IED SÍMON BOLIVAR.....	313
4.23. COLEGIO NEIL ARMSTRONG	328
4.24. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL HUNZÁ	331
4.25. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA TOSCANA.....	348
4.26. INSTITUTO CULTURAL RAFAEL MAYA.....	362
4.27. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RAMON DE ZUBIRÍA.....	375
4.28. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NUEVA COLOMBIA	390
4.29. COLEGIO GUSTAVO MORALES MORALES	393
4.30. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SANTA ROSA.....	400
4.31. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JULIO FLÓREZ	409
4.32. IED PRADO VERANIEGO.....	416
4.33. IED ANÍBAL FERNÁNDEZ DE SOTO.....	416
V. INFORME GENERAL DE LAS MESAS DE TRABAJO	420
5.1 Metodología	420
5.2 Matrices de análisis.....	423
5.2.1 VIOLENCIA INTRA – EXTRA ESCOLAR.....	423
5.2.2 ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL	436
VI. CONCLUSIONES	456
6.1 La investigación misma.....	456
6.2 El proceso de formación y transformación	458
6.3 Nuevos interrogantes y nuevas propuestas	460

ANEXOS

I ESTRUCTURA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Es claro que la administración distrital ha reconocido desde la Ley General de Educación el papel preponderante de las ligas de padres y de las Asociaciones y Federaciones de Padres como uno de los actores de la comunidad educativa más importantes para la formación de los estudiantes. Lo que proponemos es que las Asociaciones de Padres de Suba no sólo colaboren con sus hijos en su educación, sino que se involucren en la reflexión y gestión de los conflictos que ocurren en su hogar, en la calle y en la misma escuela, para que todos aprendan a reconocer diferentes lógicas de vida construyendo conocimiento sobre el territorio.

El interés por el análisis y dinamización de las Asociaciones de Padres no es muy grande. Las investigaciones sobre este grupo poblacional son más bien pocas. Una de ellas es la de Carmen Helena Vergara y Mary Simpson¹ quienes aseguran que el contexto de los niños de los sectores menos favorecidos no es el mejor, entre otras cosas porque la escolaridad de los padres es baja y por eso no los pueden acompañar en su proceso de aprendizaje. Tal vez el argumento no sea del todo cierto, pero así lo sea en parte, lo importante es que se termina acusando a los padres de los problemas de los hijos. Ya es justo que cada uno de los actores de la comunidad educativa asuma las responsabilidades que le competen.

También Ana Cecilia Umaña y Amparo Bohórquez, entre otros², trabajaron un proyecto de investigación acción participativa en la zona de la Ciudadela Sucre, en Ciudad Bolívar. La idea de este proyecto fue trabajar diferentes talleres con las comunidades, entre ellas con los padres de familia, para sensibilizarlos frente a la peligrosidad de las zonas de alto riesgo. A diferencia del proyecto que proponemos, en éste los padres de familia son los receptores de una educación que les es vital para la supervivencia.

Otro proyecto que pudo ser interesante, pero que terminó criticando la Ley General de Educación fue el de Rafael Ávila,³ quien pretendió analizar cómo se construyen los PEIs en diversas instituciones educativas. Este proyecto es interesante porque parte de la premisa de que los proyectos son construidos colectivamente, pero se centra fundamentalmente en la dinámica escolar, sin que se aprecie el aporte decidido de los padres de familia.

La mayoría de los trabajos de investigación y de innovación educativa que conocemos se concentran en establecer el papel de los padres en diversas situaciones, como la

¹ VERGARA, Carmen Helena y SIMPSON, Mary "Análisis de la situación básica en Bogotá". En Revista Gestión, Educación y Ciudad, IDEP, No 5, junio de 1998.

² UMAÑA, Ana Cecilia y BOHÓRQUEZ, Amparo, entre otros. "Dimensión Ambiental en asentamientos humanos en zonas de alto riesgo: Ciudadela Sucre en Santafé de Bogotá". Universidad Distrital Francisco de Caldas e IDEP, ...

³ ÁVILA PENAGOS, Rafael. "La construcción social de los proyectos educativos institucionales". En: *La Investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de Investigación 1989 - 1999. Informe Final. Santafé de Bogotá: Colciencias, 1995.*

construcción de los roles de género⁴, por ejemplo, pero no buscan que éstos se conviertan en sujetos de su presente y futuro en un determinado territorio.

Los mismos padres y madres de familia en diferentes eventos han dado a conocer cuál creen que es su papel en la escuela: a) buscar un mejor funcionamiento de las organizaciones, b) gestionar recursos que contribuyan a la calidad educativa, c) controlar el presupuesto escolar, d) participar en diversas mesas de concertación y diálogo, e) rechazar prácticas pedagógicas que vayan en contra de la paz, f) generar medios de difusión de sus puntos de vista⁵.

Como vemos, los padres no han visto que su participación puede ser mucho más significativa si se involucran en la democracia escolar, contribuyendo a la comprensión de los conflictos sociales, que tienen incidencia en la dinámica escolar, y viceversa.

Colombia es un país que se encuentra inmerso en la incertidumbre por múltiples razones, pero especialmente por la manera como solucionamos nuestros conflictos. En la mayoría de los casos la gestión es subóptima; es decir, no hemos aprendido a negociar perspectivas y a construir sentidos entre diferentes actores sociales, y al contrario, en muchas ocasiones el resultado del manejo del conflicto es la violencia. En últimas, no hemos aprendido a comunicarnos y a discutir las diferencias.

El estado del arte sobre el conflicto en general sí es muy amplio, así encontramos numerosos trabajos sobre caracterización, manejo y alternativas de resolución de conflictos. Entre ellos podemos destacar "Conflicto y Justicia" de Carlos Lema Carreño⁶, que da una visión sobre diferentes interpretaciones del conflicto, sus elementos, su resolución y su relación con la justicia. También es destacable el trabajo de Mireya González⁷, que defiende la importancia de los proyectos de educación para la democracia en la escuela, dado que ellos buscan formar conciencia sobre la necesidad de transformar las conductas y actitudes que han alimentado la intolerancia y el irrespeto, aportando elementos para el manejo y transformación del conflicto escolar.

También es importante resaltar cómo el crecimiento de los conflictos escolares y la multiplicación de prácticas y valores contrarios a la convivencia pacífica, han impulsado trabajos de investigación que promueven la conformación de grupos de investigación y democracia con el ánimo de estimular y fortalecer la reflexión y la investigación pedagógica sobre el conflicto escolar. Entre éstos figura de Adolfo Álvarez sobre democracia y convivencia en la escuela⁸.

La convivencia, dicen algunos como Dino Segura y Martha Gómez⁹, no depende necesariamente de una capacitación específica sobre resolución o gestión de conflictos, sino que depende más de las relaciones espontáneas entre los actores escolares que se

⁴ ALONSO RICO de, Ana, FUENTES, Lya Yaneth. "Procesos de socialización y formación de roles de género: el papel de la familia, la educación y los medios". Informe final, Universidad Javeriana, Bogotá, 1991.

⁵ Memorias del Segundo Foro Educativo Nacional y Primera Feria Pedagógica: Escuela Siglo XXI, 1998.

⁶ CARREÑO, Carlos Lema. "Conflicto y Justicia". Ministerio de Justicia, 1998.

⁷ GONZÁLEZ, Mireya. "Democracia y Escuela". En: Democracia y Conflicto. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1997, pgs. 39 – 47.

⁸ ÁLVAREZ, Adolfo. "Democracia y Convivencia en la Escuela", Universidad del Valle, 1999.

⁹ SEGURA, Dino y GÓMEZ, Martha Lucía. "El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela". Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999.

desenvuelven en un ambiente agradable y de aprendizaje permanente. Esta apreciación la consideramos valiosa. El proyecto que presentamos no intenta la formación en el sentido estricto, sino el interaprendizaje entre los diferentes actores escolares.

Otro trabajo sin duda muy importante fue el realizado por Humberto Cubides sobre la democracia en la escuela. Queda claro con este estudio que las interacciones comunicativas en la escuela se dan con mayor facilidad en espacios menos institucionalizados¹⁰. Y si se suma a lo anterior el trabajo de Francisco Gutiérrez, César Rocha y Yenny Caicedo sobre las dinámicas del conflicto, quedamos con el interrogante sobre si la gestión de los conflictos involucra aspectos no formales y traspasa los muros de las instituciones educativas.

En lo que hace al grupo de investigación, los trabajos con padres de familia y comunidades en general, con la escuela específicamente y sobre la problemática de la gestión de los conflictos, se han convertido en buena parte de sus preocupaciones académicas y políticas.

El grupo de investigación ha venido participando en diversas actividades e investigaciones que le representan un capital intelectual para el desarrollo de esta propuesta. Primero, el investigador principal y la coinvestigadora propuestos participaron en las investigaciones "*Dinámicas de conflicto como sistemas de aprendizaje*" y "*Prevención de la delincuencia juvenil en Bogotá*", ambas de carácter participativo que contribuyeron a la transformación de diecisiete centros educativos del distrito en lo que hace a la gestión de los conflictos dentro de las escuelas. Segundo, el investigador participó en la creación de la red de emisoras escolares para la convivencia del distrito. Tercero, se han producido y publicado cuatro artículos en revistas científicas de comunicación, educación y trabajo social, que dan cuenta de diversas investigaciones sobre el conflicto, la escuela y la comunicación.

Además, cuarto, hasta hace unos meses se transmitía el programa *Mediemos* que buscaba darle visibilidad a los conflictos sociales y generar alternativas de gestión, y en él la participación del grupo ha sido significativa. En ese programa televisivo participaron el ochenta por ciento del equipo que presenta la propuesta. Quinto, en la actualidad se vienen realizando labores de investigación participativa para la construcción del desarrollo con miembros de la comunidad de Arborizadora Alta (Bogotá); específicamente con jóvenes escolarizados y no escolarizados. Este proyecto ya ha sido presentado en un evento académico a nivel nacional. Y sexto, el grupo se ha consolidado con las investigaciones de Grado denominadas: "*Comunicación, Complejidad y Desarrollo*", "*Escuela, cultura política y comunicación*" y "*Comunicación, Escuela y Democracia*", realizados por los asistentes de la presente investigación, con el apoyo del investigador principal.

1.2 Justificación

En general, la mayoría de las estrategias gubernamentales para hacerle frente a la violencia se centran en campañas dirigidas a desarmar a los actores sociales y vivir en paz. Y frente al conflicto, se busca a través de los mecanismos de resolución de conflictos que la sociedad concilie sus diferencias.

¹⁰ CUBIDES, Humberto. "Gobierno escolar y educación ciudadana". Proyecto IDEP, Bogotá, 2000.

Algunas de las estrategias descritas han logrado resultados positivos (en verdad muy pocos), pero otros, en cambio, han arrojado consecuencias desfavorables. Incluso contrarias a lo buscado: es decir, en ocasiones el resultado de una conciliación puede generar mayor violencia. A lo mejor, la razón sea el que el punto de mira de todas estas campañas es la tolerancia y no la negociación de perspectivas.

En lo particular, Suba es una de las localidades bogotanas con mayores índices de violencia: según el informe de comportamiento social año 2002 de la Policía Metropolitana es la cuarta localidad por tasa de homicidio; para 2001, la Secretaría de Gobierno, la reportó como la tercera localidad en casos de violencia intrafamiliar reportados a entidades distritales. De lo anterior se infiere que la gestión de los conflictos en general – la calle, el hogar, la escuela- se encuentra en un estado crítico que afecta las posibilidades de desarrollo social y humano.

Este proyecto aspira a darle contexto a los conflictos de modo que se conviertan en espacios de expresión del disenso. Es decir, no se trata necesariamente de que los actores sociales establezcan pactos entre ellos, sino que se produzcan negociaciones de sentido en el plano de lo público. Y lo público es aquello que conviene a todos y el lugar donde la equidad se hace posible.

La escuela, entendida como toda la comunidad educativa (esto es: docentes, rectores, orientadores, padres y madres de familia y estudiantes) interesada tanto en el manejo de conflictos y la convivencia como en la producción de conocimiento, se asume en este proyecto como un punto de apoyo importante por diferentes razones:

Primero, porque la escuela constituye para la sociedad en general el mayor capital social con que cuentan los pobladores. Según los análisis realizados por el equipo y por otros grupos de trabajo, la escuela es la institución con mayor reconocimiento social. Sobre ella recaen la mayoría de las expectativas sobre mejor calidad de vida, ascenso social y en general mejor futuro. La escuela no ha sabido capitalizar esta confianza de una sociedad desconfiada y cada vez pierde más sus posibilidades debido a su ostracismo y, por ende, a su descontextualización; sin embargo, pensamos que esta situación se puede modificar si se le hacen propuestas viables.

Segundo, porque como es de todos conocido, las instituciones escolares vienen enfrentándose a la exigencia de calidad que se les formula a través de la evaluación. Es decir, se busca una escuela competente. El proyecto le ofrece opciones a la escuela para que comience a interrelacionarse con el entorno y así adquiera competencias para producir reglas de juego en principio respecto al entorno inmediato y, progresivamente, con otros actores sociales en el proceso de apropiación del territorio. Además, en esta misma dinámica tendría una gran opción de producir conocimiento muy útil para los jóvenes que tiene a su cargo, el reconocimiento de las potencialidades productivas y ambientales de la localidad los prepararía para asumir en el futuro una circunstancia previsible: la que en un muy alto porcentaje los egresados de bachillerato en estas localidades deberán vincularse al trabajo sin pasar por la universidad.

Tercero, porque la escuela cuenta con una ventaja frente a otros grupos locales: su capacidad de permanecer. La escuela como institución dispone de argumentos y recursos para convertir su gestión en oportunidades de mediano y largo plazo para el conjunto de la comunidad, si orienta sus esfuerzos a identificar e incorporar las expectativas sociales y ambientales a sus propias búsquedas.

Ahora, los padres de familia han asumido tradicionalmente roles de control y administración de los recursos. Este proyecto intenta incluir a los padres en la escuela de una manera diferente, ocupando un rol distinto, pero significativo:

Creemos que este proyecto puede ser importante para los padres por las siguientes razones: En primer lugar, para que se reconozcan sus percepciones, sus visiones de mundo, sus lógicas y órdenes. Los padres y madres poseen un conocimiento poco estimado, son ellos los que han construido el país que tenemos (para bien o para mal), son otros educadores de sus hijos y de sus vecinos. Por lo tanto, se encuentran inmersos en muy diversos ambientes de aprendizaje, y son ellos quienes se ven envueltos en las complejidades del mundo social; y con todo este bagaje se enfrentan a los conflictos. El proyecto no busca que los padres queden como están, sino que se reconstruyan en la interacción con los otros miembros de las comunidades educativas, y de esta manera transformen sus relaciones sociales, y especialmente las relaciones comunicativas con sus hijos.

En segundo lugar, para que las Asociaciones y Ligas de padres y madres redefinan sus funciones. No estamos diciendo que la función adquirida no sea importante, lo que decimos es que este proyecto les permitiría asumir un rol como partícipes de las decisiones que el colegio asuma en cuanto a la gestión de los conflictos. Al asumir el manejo de los conflictos como parte de su quehacer, las Asociaciones de padres y madres se involucran en la democracia escolar y asumen un papel trascendental en la comprensión de las dinámicas del territorio en el que se encuentra el colegio.

En últimas, este proyecto cuenta con los aprendizajes de los padres y las madres para con éstos construir unas relaciones comunicativas cercanas con el resto de la comunidad educativa, a partir de la reflexión y gestión colectiva de los conflictos.

1.3 Objeto del proyecto

Construir procesos comunicativos – a partir de la investigación acción participativa - en los treinta y tres colegios elegidos de Suba entre los padres de familia y el resto de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, y administrativos), a partir de la reflexión colectiva y la gestión de los conflictos que se presentan en el territorio, con el fin de generar ciudadanos responsables y partícipes de la vida escolar y territorial.

1.3.1 Objetivos específicos

- Reflexionar colectivamente sobre el estado en que se encuentra la oferta educativa por ejemplo en el Manual de Convivencia y en el PEI - de los colegios mencionados para que con el aporte de los padres de familia, se construyan o mejoren estos instrumentos generando reglas de juego en el plano de lo público.
- Realizar mapas de conflictos territoriales basados en los intereses y las racionalidades de los padres de familia y de los demás miembros de las comunidades educativas de estos colegios de Suba.
- Crear escenarios de encuentro (mediáticos y personales) entre la comunidad educativa y los padres de familia para discutir sobre los conflictos territoriales.

- Gestionar algunos conflictos territoriales, especialmente aquellos con amplia incidencia social y escolar.
- Producir conocimiento - indicadores de análisis, variables a tener en cuenta, conceptualizaciones e interrogantes - sobre el entorno de estos colegios.
- Institucionalizar las reglas de juego escolares y propiciar la interiorización de éstas en el plano social.

1.4 Referente teórico

Una de las preguntas más recurrentes que quedan en las investigaciones realizadas es qué tipo de ciudadanos está formando la escuela. Muchas instituciones escolares aún no han logrado acabar con un sistema de arbitrariedad jurídica que centra su atención en la disciplina como sumisión y en la disonancia disciplinaria; es decir, en la distancia entre la ideología y la práctica disciplinaria; por ejemplo, en cómo la justicia no es igual para todos porque existen grupos privilegiados, y por tanto en ocasiones se castigan con severidad las faltas leves y se perdonan o se sancionan levemente las faltas graves.

La señal que se emite desde la institución escolar es clara: hay que violar la norma para obtener menor castigo. Formamos un ciudadano que viola la norma para integrarse a un sistema, no para salirse de él. Si se viola la norma se es tenido en cuenta, se incluye en una sociedad excluyente. Estamos formando un ciudadano que supone que la violación de la norma y la sumisión son las dos puntas de la recta.

En general la escuela no ha aprendido a construir reglas de juego, que sería la tercera punta, sino a imponer normas. Si éstas se imponen, se constituyen ciudadanos aconductados, sumisos y no creativos frente a ella y en general hacia la sociedad. De tal manera que las reglas de juego son delegadas a otros, y al actuar de esa forma, el problema de lo público - de aquello que beneficia a la sociedad en su conjunto -, aparentemente es de todos pero en últimas es de nadie.

Pero además la escuela está formando ciudadanos desterritorializados. Es decir, se sabe que una de las premisas fundamentales de toda institución educativa es la producción de conocimiento, pero todos sabemos que en este aspecto es muy poco lo avanzado. El conocimiento es asumido como un asunto de transmisión, no de producción, y mucho menos de producción sobre el territorio. Hoy en día el conocimiento se adquiere de múltiples formas, pero especialmente a través de los ecosistemas comunicativos, como los llama Martín Barbero. Uno de esos centros lo constituye el territorio.

Tradicionalmente la escuela ha estado desanclada del territorio; es más, muchas veces busca no contaminarse de él, de sus dinámicas, de sus racionalidades y subjetividades, de su gente. Pareciera como si quisiera convertirse en un guetto social. Buena parte de aquello que entra a la institución escolar - sean individuos u objetos - es considerado como peligroso. Se ve y actúa con el entorno como si éste agrediera.

A lo mejor la razón de esta postura es el poco conocimiento sobre el mismo. Habitualmente en la escuela el territorio se intuye, no se indaga ni se produce sobre él. Y por no hacerlo a veces la escuela pierde contexto. La escuela no conoce las dinámicas en las que se encuentran envueltos los jóvenes y los niños, sus familias, las lógicas de vida que se tejen allí, las relaciones e interrelaciones posibles y por lo tanto no explota las

potencialidades con las que cuenta el territorio. Se limita a esconderse de él y al hacerlo forma ciudadanos poco reflexivos sobre su presente y futuro, sobre su papel en un espacio territorial.

La institución escolar tiene ante sí dos grandes retos: el primero es aprovechar la confianza que le concede la sociedad civil como el generador de competencias cognitivas, comunicativas y productivas para la vida en sociedad. La escuela tradicionalmente se ha concebido como el capital social más importante de todos con los que cuenta una población y esa certidumbre debiera cultivarse a través de la producción de conocimiento territorial para obtener mayor legitimidad social. Y el segundo es la producción colectiva de reglas de juego. Ningún otro escenario posee tantas posibilidades como la escuela para generar reflexividad colectiva acerca de los conflictos dado que cuenta con un elemento central como es la posibilidad de institucionalizar las reglas. Hablamos de unas reglas que tienen como características ser universales, más o menos permanentes, verificables y públicas en la medida de lo posible.

Pensamos que la gestión pedagógica de los conflictos es una gran herramienta para lograr los dos propósitos. Primero para que los actores de la comunidad educativa y social aprendan a hacerse cargo de sus problemáticas y de esta manera constituyan una democracia escolar y social en la cual se generen relaciones de igualdad y autonomía. Y segundo para que este manejo de los conflictos, pero ya de orden territorial, origine conocimiento sobre el territorio y como consecuencia, validación social de la institución escolar.

Lo que buscamos con este proyecto es que los colegios de Suba rompan completamente los muros físicos y del conocimiento para comenzar a reflexionar y actuar en el entorno, a partir de los conflictos sociales que también son escolares. Se trata de convertir a la escuela en un escenario de comunicación y de gestión de los conflictos sociales a partir del dimensionamiento de sus propios conflictos. Si la institución escolar continúa de esta forma, la interlocución con los actores sociales será mucho más fluida de lo que ha sido hasta ahora.

Pensamos lograrlo gracias a la participación decidida de los padres de familia. Tradicionalmente los padres de familia y las organizaciones que los representan han participado tímidamente en las instituciones escolares, a través del aporte económico y en ocasiones del control a los gastos de las instituciones educativas. Nunca han hecho parte de la construcción de un proyecto democrático en la escuela, pero son unos de los actores más importantes dentro de la comunidad educativa. En últimas, nunca se han comunicado con la escuela, con sus dinámicas, con sus ritmos, con su vida. La idea es que sean ellos quienes construyan este proyecto, conjuntamente con los estudiantes, docentes y directivos.

Cuando hablamos de conflictos territoriales nos estamos refiriendo a los que tienen que ver con problemas de convivencia en el entorno, entre diferentes actores sociales, o a los productivos, es decir a aquellos conflictos ambientales que tienen incidencia en la escuela. Se trata, en últimas, de enfrentar el problema de lo público desde la escuela a partir de la comunicación y la construcción de sentidos sobre el territorio.

Puntado, producto de lo reflex sobre el tipo de ciudadanos q' Kna la escuela

Este proyecto entonces intenta contestar el siguiente interrogante: ¿de qué forma los padres de familia pueden participar comunicativamente¹¹ de la gestión pedagógica de los conflictos territoriales desde la escuela en la localidad de Suba, para con ello, ganar en legitimidad social por medio de la producción de reglas de juego y la construcción de conocimiento, y por sobre todo, formar ciudadanos de una cultura de lo público?

Para aclarar cómo afrontaremos el presente proyecto, nos remitiremos a tres elementos importantes: la comunicación en la escuela, el conflicto y la comunicación y el territorio como base de la construcción colectiva de conocimiento.

1.4.1 La comunicación y la educación

Cuando uno habla de comunicación se le identifica con información o con medios de información. Y la relación con la educación es meramente instrumental, de un lado, o administrativo, como conducto regular. Para aclarar esta relación proponemos descomponer el concepto de comunicación, uno que todos pensamos que está claro, desglosándolo en dos elementos que son claves para la comunicación: **el conocimiento y la información**. Es necesario hacer una diferenciación entre información y comunicación, por ejemplo, y comenzar a establecer relaciones entre el conocimiento y la comunicación.

Para nosotros la **información** es, como lo dice Piñuel, una construcción de una realidad a partir de un sistema de codificación o de señales. La información tiene varias características hoy día: Primero, es un elemento esencial para la constitución de una determinada cultura política. El ejemplo concreto es el proceso ocho mil, que implica discurso político y la acción política misma. Lo que estamos diciendo es que la información posibilita una construcción posterior de otras realidades y de otras realidades políticas. La información se está convirtiendo en un elemento sustancial en la manera como se percibe *al otro*.

Segundo, la información está creando nuevas sensibilidades sociales. Estamos hablando de nuevas sensibilidades sociales que tienen que ver con el acceso a las nuevas tecnologías. Se están creando unas empatías, especialmente entre los jóvenes, con las tecnologías, unos nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, de oír y de ver.

La escuela en general no ha logrado captar estos cambios. En general no conocemos a esa nueva joven sociedad. Por ejemplo en las instituciones escolares se prohíben las maquinitas, y éstas permiten una interfase con la tecnología y una relación dinámica, veloz. Igual, lo cercano para los muchachos puede ser lejano para los adultos.

La tercera característica es la necesidad de la información para la **eficacia social**, pero no es lo prioritario en el conocimiento. La eficacia social consiste en que la información ayuda a ordenar o priorizar las temáticas de una agenda social. Y además sirve para con ella moverse en la ciudad, y para nuestro caso, en la escuela. Muchas veces la escuela pierde paulatinamente eficacia en su gestión pedagógica.

¹¹ Cuando acompañamos el verbo "participar" con el adverbio "comunicativamente" asumimos a los padres y madres como agentes que contribuyan en términos convivencia desde acciones de interlocución, interaprendizaje y negociación de sentidos.

Ahora, frente al **conocimiento**, el segundo elemento de la comunicación, su característica fundamental es que es producido desde *entornos educativos difusos y descentrados*. En realidad hoy en día la escuela no puede centrar su trabajo pedagógico en la información porque son muchos los centros de información y los espacios de construcción de saberes.

Por mucho tiempo pensamos que la escuela era el centro por excelencia del saber, y los maestros eran los portadores de ese conocimiento. En este momento existen múltiples modos de circulación del saber, y esos modos tienen que ver con lo que llamara Martín Barbero, *los ecosistemas comunicativos*, gracias a los cuales muchas veces los estudiantes están empapados de otros lenguajes, saberes y escrituras que nosotros desconocemos.

La educación intenta construir y validar conocimiento desde o a partir de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y entre éstos y el entorno. Pero en general los ecosistemas comunicativos no son aceptados por la institución escolar porque no son considerados académicos. Para nosotros uno de esos *ecosistemas* lo constituye el territorio en el que se encuentra inmerso el colegio, o sea, la misma sociedad cercana. Es una sociedad que es dinámica, cambiante, en ocasiones estática, pero siempre vital.

Hoy vemos al conocimiento con al menos cuatro características: La primera es como posibilidad de expresión del disenso. Es decir el conocimiento no es traído como sermón sino que se construye en el reconocimiento del otro y con el otro. Segundo, el conocimiento como incertidumbre, como la necesidad de preguntarse y problematizarse y no tanto de responderse. Tercero, como productor de categorías sociales. Ya no como reproductor de ellas, sino el conocimiento producido para el desarrollo personal, social, cognitivo y de convivencia. Y cuarto, como posibilidad de autonomía.

Pero entonces digamos qué es la comunicación: **la comunicación buscaría construir y circular sentidos entre diversos actores sociales en un contexto determinado**. La comunicación entonces es un proceso, no es una acción, sino un conjunto de acciones en las que se ven comprometidos varios individuos, que se relacionan entre sí y continuamente producen modificaciones producto de sus interacciones¹².

Lo que vamos viendo es que la comunicación en la escuela está mediada por una determinada manera de acceder al conocimiento, por una cierta manera de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, por la concepción de una sociedad que no existe.

El primer punto ya ha sido explicado anteriormente. Digamos que en épocas anteriores, la información era vital, y era válido transmitirla como base del proceso pedagógico. Hoy la esencia del trabajo pedagógico no es la información como transmisión de conocimiento, sino como construcción de realidades a partir de las relaciones entre los actores escolares entre sí y entre la escuela y el entorno y la interpretación y la construcción permanente de conocimiento.

*
Hacia Nueva
Escuela!
Educación en
los ecosistemas
comunicativos
Interacción con
el entorno, vital

¹² Watzlawick dice que el primer axioma de la teoría de la comunicación humana es imposible no comunicarse, pero nosotros pensamos que muchas veces no hay comunicación cuando no hay un "para qué" de la comunicación. Si se desea mayor información acerca de la teoría de este autor, podría consultarse: WATZLAWICK, Paul y otros, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 9ª edición, 1993.

Por eso cada vez es más clave la relación de la escuela con el entorno. Hablamos de entornos físicos cercanos a la escuela y entornos simbólicos. Se trata de combinar y utilizar los distintos aprendizajes como base de la adquisición de las competencias cognitivas. Aquí las relaciones complejas o las interrelaciones y la incertidumbre son posibilidades concretas de trabajo desde la escuela.

El segundo punto, el de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa es vital para la convivencia social. Para muchos miembros de la comunidad escolar es muy difícil lograr el aprendizaje colectivo.

Hablamos de interacciones entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los padres. Muchas de éstas tienen un carácter administrativo - disciplinario. Es lo que podríamos llamar la *comunicación del conducto regular*, es una comunicación *normatizada* y por tanto es una comunicación que produce múltiples conflictos. Los padres aparecen en los Manuales de Convivencia con una buena cantidad de deberes, deberes hacia la escuela. De hecho, buena parte de los conflictos se gestionan de esta manera, dependiendo de lo que diga el manual de convivencia o de lo que esté institucionalmente concebido.

Aún no hemos aprendido algo que es muy importante: la necesidad de *considerar al otro como interlocutor*. No somos interlocutores entre nosotros mismos. Es decir, no se legitima al otro, no se le considera apto para con nosotros construir un proyecto colectivo. De ahí las grandes dificultades para construir proyectos colectivos como el PEI, que se construye por medio de dos estrategias: la *ensalada de frutas* (sumatoria de intereses) y la *epistemológica* (fundada única y exclusivamente en el discurso filosófico).

No siempre se considera a un estudiante, un padre de familia o a un compañero como copartícipe de la construcción de una nueva realidad. Y si se hace, debiera integrársele con sus intereses y no sin ellos. Los padres de familia no son considerados interlocutores de los estudiantes, los docentes y los directivos, muchas veces porque se considera que no poseen el nivel académico suficiente.

Nosotros vemos la comunicación como posibilitadora de interacciones entre los padres de familia y el resto de la comunidad educativa de una manera diferente, una en la cual interaprenden, o si se quiere aprenden de una manera colectiva y social.

Y el último punto es el de las percepciones de la sociedad. En general, como dijimos antes, no conocemos las nuevas sensibilidades sociales de los jóvenes, pero también la escuela ha creado o ha aceptado unos estereotipos acerca de otros estamentos de la sociedad como lo es la familia. Para la institución escolar la familia modelo es la familia nuclear armónica. Y esa no es la familia de nuestros estudiantes. Es una comunicación con una sociedad que no existe, que se ha recompuesto.

En últimas de lo que estamos hablando es de la necesidad de *comunicarse en el disenso o con el disenso o la diferencia*. Se trata de comenzar a establecer relaciones de cercanía entre los actores escolares y entre éstos y el entorno para producir conocimiento y para la convivencia social. Y aquí es donde entra la propuesta que les tenemos: la construcción de reglas de juego. Hablamos de reglas de juego para la convivencia que tengan tres características: *universales, permanentes y verificables*.

1.4.2 El conflicto y la comunicación

Muchas veces hemos escuchado que el conflicto y la comunicación son divergentes. En general pensamos que la comunicación es un proceso de tipo relacional y de contenido en el que los interactuantes, la situación, los comportamientos interactúan estrechamente entre ellos, formando un sistema circular de acciones y percepciones.¹³

El conflicto es un acontecimiento comunicacional, como lo llamara Tricia Jones y Heidi Brinkman¹⁴, generado en la interacción que se encuentra empotrada en un contexto cultural, social e institucional. Esas interacciones poseen unas reglas, ellas muchas veces determinan qué tipo de hechos se convierten en conflictos y a su vez, de qué manera cambian las estrategias y las tácticas en el conflicto. Pero también la comunicación es un elemento sustancial en la gestión del conflicto. El conflicto en nuestro medio se maneja tan mal que se rompe la comunicación. La violencia es pura incomunicación. La gestión del conflicto debe buscar espacios de discusión y reflexión - es decir, generar espacios de comunicación - para que los actores sociales ganen con esa gestión de los conflictos.

Son espacios argumentativos que por supuesto deben poseer sus propias reglas, como lo ha señalado Habermas varias veces¹⁵, que hacen explícito el disenso y se sustentan en los acuerdos sobre los mínimos (el bien público) para lograr comprender al otro, no necesariamente a estar de acuerdo con él. Se trata de colocar al conflicto en otro orden, el de la comunicación¹⁶.

Una gestión óptima del conflicto resignifica la comunicación, la recompone, la hace más vital. Si los actores escolares logran racionalizar los conflictos y construir nuevos sentidos colectivos, en ese momento están comunicándose de una manera diferente. Como vemos, cada vez más la comunicación tiene que ver con el paradigma de la negociación y mucho menos con el de la difusión¹⁷.

Es un sistema en el cual se intercambian sentidos (significación y dirección de la enunciación), que le dan razón de ser a las relaciones. Este sistema tiene su propia dinámica y sus propias regulaciones sin que ninguno de los actuantes posea un control completo. Incluso nosotros pensamos que esas acciones son intencionales, que cuando hay coordinación de las coordinaciones de las acciones, como lo señala Maturana¹⁸, la

¹³ Estos principios han sido desarrollados fundamentalmente por la escuela de Palo Alto. A este grupo se le llamó también la Universidad Invisible o la otra comunicación.

¹⁴ JONES, Tricia y BRINKMAN, Heidi. "Enseñen a sus hijos" Recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos". En: Folger, J. Y Jones, T. Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales. Paidós, Buenos Aires, 1997, pg. 230.

¹⁵ HABERMANS, Junger. "Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica". En: Filosofía No 1, Mérida, 1990.

¹⁶ Para conocer más acerca de la teoría de los mínimos sugiero ver a: HOYOS, Guillermo. "Ética para ciudadanos". En: Lecturas sobre ética y corrupción. Curso de Periodismo Investigativo contra la corrupción. Radio Nderland Training Center, 2000, pags. 8-24.

¹⁷ El mismo Martín Barbero lo ha dicho en reiteradas oportunidades. Claro que se centra básicamente en las negociaciones de sentido en la producción de medios y en la recepción; sin embargo, esta perspectiva también es significativa teniendo en cuenta que a la negociación se le asimila como un asunto "económico". Puede verse: MARTÍN BARBERO, Jesús. La Comunicación: un campo de problemas a pensar. En: Colombia, Ciencia y Tecnología, Colciencias, Vol. 11 No 2, abril - junio de 1993, pags. 3-9.

¹⁸ MATURANA, Humberto. "La realidad: ¿objetiva o construida?: 1. Fundamentos biológicos de la realidad". Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso, Barcelona, 1995.

comunicación es de naturaleza “transaccional”, en ella se producen intercambios y reciprocidades y las estrategias que pone en marcha, son de tipo interactivo. Entonces la comunicación se presenta en la disputa. Podría decirse que la disputa es un proceso comunicacional. Igual, si se presenta una mediación lo será, y si se logra un acuerdo también lo será. Pensamos que este es un país medianamente informado, pero supremamente incomunicado. Es decir, a los colombianos nos cuesta gestionar óptimamente los conflictos, porque -como vemos cada vez más- la comunicación tiene que ver más con el paradigma de la negociación y mucho menos con el de la difusión.

¿Pero qué es el conflicto? El conflicto es ante todo un proceso de interacción de tipo antagónico que se da entre dos o más partes y que es co-construido por las propios actores. Se trata de una situación en la que se presenta una contradicción y oposición de intereses, objetivos o valores donde las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias y para alguna de ellas o para ambas. Para lo anterior, en la gestión y en la búsqueda de mecanismos para un manejo satisfactorio del conflicto dentro de criterio socialmente óptimo, es necesario concretar acuerdos que se construyan desde la gestión última del conflicto.

El gran problema es que las acciones racionales están produciendo violencia, incluso en la escuela colombiana. Lo anterior pone de presente la necesidad de gestionar adecuadamente los conflictos en cualquier acción colectiva. En un grupo humano cualquiera, cada actor social toma una decisión, pero a la vez la decisión de todos lo afecta. Si existe un conflicto en una colectividad, es muy probable que la manera como se gestione influya en la acción colectiva, en el presente y futuro del grupo y de los individuos que lo conforman.

Es necesario pensar ya no fórmulas grandilocuentes que resuelvan el conflicto, sino procedimientos y herramientas conceptuales que nos permitan gestionar de una manera adecuada los conflictos; pero, obviamente, contando con la debida adecuación a los diferentes contextos, o en algunos casos permitiendo que el contexto sea el que determine su pertinencia y permanencia.

En ocasiones decimos que nadie sabe más de un problema que los mismos involucrados y en general es cierto. Son los involucrados en un conflicto los que conocen perfectamente las condiciones que están en juego, sus propios intereses, intuyen la estrategia del otro, etc. Por tanto, es indispensable conocer los conflictos, el contexto en el cual se desarrollan y buscar estrategias comunicativas para generar condiciones para una gestión pedagógica de los mismos. Para nosotros ese contexto es el territorio.

1.4.3 El territorio

En general existe una visión y percepción fragmentada de los actores sociales sobre su entorno, y además esto se une a la pobre oferta de participación de las instituciones y de las organizaciones políticas hacia las organizaciones sociales y a la sociedad civil, a la escasez de propuestas que articulen las diferentes escalas de intervención y aspiren a participar del ejercicio de construcción social de reglas de juego que orienten la gestión de lo público.

Lo que pretendemos con el presente proyecto es generar procesos comunicativos desde la escuela que acerquen y comprendan la dinámica del territorio de Suba, en el que se

encuentran, por supuesto, los conflictos dentro de las instituciones, pero también los de afuera, los de la calle, el barrio, la esquina, etc. Pensamos que los padres y madres de familia serán quienes podrán tender el puente entre uno y otro lado.

El territorio es un escenario que por sí mismo está lleno de significaciones, pero pensamos que este tipo de comunicación debiera buscar que las relaciones que se establezcan en él sean legítimas (validez, utilidad social).

Lo que estamos diciendo es que esta comunicación buscaría la **constitución de sujetos sociales** en relación con el territorio. Es entonces la producción de reglas de juego respecto a los intereses colectivos lo que constituiría el centro de esta propuesta. Tal ejercicio adquiere sus dimensiones en el proceso de legitimación social de las decisiones sobre el territorio, a la que se convoca a los distintos sectores sociales. Esta dinámica aportaría a fortalecer la autonomía de los sujetos en el sentido que permite seleccionar las escalas, los ámbitos y la dimensiones en los que se quiere incidir y, paralelamente, ir transformando demandas en proyectos propios de desarrollo.

Por tanto al hablar de territorio, no nos estamos refiriendo exclusivamente a lo micro, sino que partimos de lo local para llegar a lo global. Se trata de darle un marco a los **ecosistemas comunicativos**, para establecer cuáles son las escalas de gestión del desarrollo. Con frecuencia los conflictos sociales cambian en la medida en que se mire desde una u otra escala, así mismo se ve al desarrollo. Para que sea un desarrollo sostenible lo ideal es que se generen procesos comunicativos en diferentes escalas¹⁹. Es decir, la **globalización** debiera funcionalizarse, activarse en beneficio de los actores sociales y de los territorios específicos. No es, como se dice regularmente, pensar globalmente y actuar localmente, sino más bien, pensar y actuar en los escenarios de significación necesarios para que el proyecto colectivo de desarrollo tenga mayores alcances públicos.

El ejercicio de territorializar las demandas, esto es, de concertar con los actores sociales de un territorio la validez social y las condiciones para la realización de las expectativas grupales, es un acto comunicativo de gran envergadura. En este escenario tanto las demandas sociales como los recursos (naturales e institucionales) para satisfacerlas estarían a la vista, de manera que la descentralización política, administrativa y fiscal, fueran procesos simultáneos y sinérgicos.

Desarrollar la autonomía suficiente tanto para producir conocimiento sobre el territorio como para construir reglas de juego en el mismo proceso, requiere una gran flexibilidad metodológica. En primer término, aparece como alternativa la Cartografía Social, cuya eficacia para lograr el reconocimiento entre las personas y los grupos y de ellos hacia el medio natural y social en el que se desenvuelven es conocida. En este caso, pensamos además que es conveniente echar mano de la Cartografía Simbólica que, según Boaventura de Sousa Santos, facilita condiciones para hacer el tránsito entre diferentes escalas en la interpretación de un mismo conflicto. Este ejercicio es definitivo para el proceso que estamos proponiendo: permite asumir la dinámica del manejo de conflictos

¹⁹ Puede verse mayor información al respecto en: DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Pluralismo jurídico, escalas y bifurcación". En: Varios. Conflicto y Contexto. Resolución alternativa de conflictos y contexto social. TM Editores, Instituto Ser de Investigaciones, Colciencias y Programa de Reinserción, Bogotá, enero, 1997, pags 63-78.

como un propósito social, público y no como un asunto entre 2 o más "partes", finalmente un asunto privado, concerniente apenas a los directamente involucrados²⁰.

Esta secuencia ayuda a redimensionar las demandas porque involucra a grupos que pueden ser muy diversos, en la dinámica de reconstruirlas en un territorio específico y, contando para ello con las oportunidades que brinda la propia metodología, desarrollar la capacidad de crear alianzas y escenarios en cada una de tales escalas. En ese sentido el conflicto original se convierte en una metáfora para la interpretación social del territorio. Esto explica porque no dedicamos esfuerzos a la resolución de conflictos sino a su manejo integral que incluye la contextualización, el diseño colectivo de estrategias para su gestión en diferentes escalas y la producción social de reglas de juego, respecto al territorio.

La escuela en general huye del territorio donde nace y se desarrolla. Lo considera peligroso porque no entiende el caos en el que se encuentra inmerso. No comprende sus conflictos, ni sus resoluciones. La violencia, por ejemplo, para muchos está fuera de orden. Wallace Stevens decía al respecto: "A. *Un orden violento es desorden; y B. Un gran desorden es orden. Ambas cosas son una*"²¹. Es decir, en un territorio se encuentran muchos órdenes – que pueden verse como desórdenes – que se ponen en juego en los conflictos, y éstos son nuevos órdenes (o desórdenes). La escuela puede reconocer esos órdenes, y al hacerlo comprenderá mejor sus propios conflictos.

Los padres de familia hacen parte del territorio, lo conocen mucho más que la escuela, pero muchas veces su conocimiento es rechazado por considerarse no calificado. Buscamos que esos aprendizajes contribuyan a la reflexión y gestión de los conflictos en ese territorio de Suba.

1.5 Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque de este proyecto es la investigación acción participativa, y para desarrollarla se proponen cinco etapas:

1.5.1 Primera Fase: Diagnóstico participativo de: 1) las características de los espacios, escenarios y mecanismos que posee la escuela para manejar los conflictos (como el PEI, los manuales de convivencia, etc.), así como los espacios posibles (comité de convivencia, emisora escolar, periódico mural, televisión, etc.); 2) las características de los espacios, escenarios y mecanismos que existen en el hogar y en la calle para manejar los conflictos; y 3) la capacidad de las Asociaciones de Padres de Familia para hacerse co-responsables de la gestión de los conflictos.

Este trabajo se desarrollará por medio de talleres de análisis de las diferentes realidades escolares y sociales. En esta primera etapa únicamente participarán los padres y madres de familia. Son ellos, con la compañía del grupo investigador, quienes realizarán el diagnóstico. Todos y cada uno de los treinta y tres colegios participarán de esta primera etapa.

²⁰ DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Estado, Derecho y Luchas Sociales". ILSA, Bogotá, 1991.

²¹ BRIGGS J., y PEAT, F.D. "Espejo y Reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y de la ciencia de la totalidad. Gedisa, Barcelona, 2001.

1.5.2 Segunda Fase: Capacitación colectiva a los padres y madres de familia en los siguientes ámbitos: 1) Análisis racionales de los conflictos escolares y sociales, 2) Construcción de escenarios mediáticos para la gestión de conflictos (talleres de radio, prensa o televisión escolar, según los intereses encontrados), 3) Adaptación de los escenarios existentes en la escuela para la construcción de reglas de juego (involucrando los Manuales de Convivencia y los PEI), y 4) Producción de conocimiento sobre el territorio, o sea, investigación sobre las dinámicas territoriales.

Esta etapa de capacitación se desarrollará en conjunto a las asociaciones de padres y madres de los treinta y tres colegios seleccionados.

1.5.3 Tercera Fase: Comunicación de los padres y madres con la escuela, a partir de la reflexividad colectiva en torno al tema de la convivencia. En esta etapa los padres de familia escogen el escenario en el cual quisiera participar como sujetos de aprendizaje de los conflictos escolares y sociales. La idea es que espacios como el Comité de Convivencia, la reunión de padres de familia, el Consejo Académico, y otros, como la radio, la prensa y la televisión escolar, se conviertan en escenarios para la reflexión y la gestión de los conflictos. Aquí la interacción será permanente de los padres con el resto de la comunidad educativa.

Esta etapa se desarrollará en cada uno de los treinta y tres colegios seleccionados, con la compañía del grupo investigador.

1.5.4 Cuarta Fase: Mesas de Trabajo sobre conflictos particulares. Esta etapa se desarrollará entre los grupos que salgan por cada uno de los conflictos. Los padres y demás actores escolares conformarán grupos de trabajo – que provendrán de diferentes colegios – para socializar las experiencias particulares que se obtuvieron en cada colegio, y reflexionar sobre la manera de afrontar determinado conflicto.

El grupo investigador acompañará este trabajo problematizando las diferentes lógicas y racionalidades en torno a un conflicto específico.

1.5.5 Quinta Fase: Foro sobre conflictos. La idea es que se genere un escenario para socializar las diferentes miradas sobre los conflictos escolares y sociales, pero también para construir categorías colectivas de análisis y reglas de juego que les sirvan a la escuela y a la sociedad en general, para hacerle frente a los diferentes conflictos.

1.6 Manejo del grupo de referencia

En nuestro proyecto los padres y madres de familia son los sujetos de aprendizaje. Eso quiere decir que ellos en este proceso aprenderán de los conflictos en los que éstos y sus hijos se han visto envueltos, o donde otros se han visto involucrados, en el colegio o fuera de él; y a su vez, esperamos que el resto de la comunidad educativa aprenda de las percepciones y visiones de mundo de las madres y padres de familia.

Esperamos que los padres y madres de familia no sean *manejados* por nadie, sino que se conviertan en interlocutores de la escuela. Para el grupo de investigación que presenta esta propuesta también lo serán. Ellas y ellos son ciudadanos que, de pronto, no han contado con los espacios suficientes para hacer parte activamente de la construcción democrática de la escuela.

1.7 Enfoque metodológico del plan de formación-transformación

El enfoque de investigación que utilizaremos es la investigación acción participativa, un tipo de investigación que pretende la transformación de los sujetos con los cuales se trabaja. En este caso, pretendemos que las madres y padres de familia participen de la dinámica escolar, comunicándose con el colegio, a partir de la reflexión conjunta acerca de los conflictos escolares y sociales; de esta manera, de un lado, los padres y madres comprenderán mucho más a sus hijos, al colegio y al entorno en el cual se desenvuelven, y de otro, los directivos, docentes y estudiantes, podrán conocer una faceta de los padres que contribuye al desarrollo del proceso de aprendizaje dentro y fuera del colegio.

Por tanto, el plan de formación está basado en el aprendizaje significativo sobre los conflictos escolares y sociales. Lo que proponemos es una formación en la cual todos se forman, o como diría Daniel Prieto, es un proceso de interaprendizaje, en el que se ponen en común los aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida, con otros, con el entorno y consigo mismo, en relación con los conflictos. La transformación se logrará en la medida en que se construya precisamente ese interaprendizaje, que es un proceso en el cual cada uno convierte en interlocutor al otro: un padre a su hijo, un hijo a su madre, un docente o un directivo a un padre, etc.

1.8 Enfoque para la sistematización

A lo largo del proceso se utilizarán diferentes técnicas de recolección de la información:

- Historias de vida de los padres y madres de los estudiantes.
- Historias de vida colectiva, por grupos de padres.
- Cartografía Social, para determinar las relaciones de la escuela con el territorio.
- Cartografía Simbólica, para establecer los ámbitos de gestión de los conflictos.
- Talleres con grupos focales: de mediación de medios, de dilemas sociales y sociodramas, de análisis de manuales de convivencia.

Y para la sistematización se utilizarán:

- Matrices de análisis, que de cuenta de las historias individuales.
- Grafos de redes comunicativas, que hagan visible los conflictos y las relaciones comunicativas.
- Mapas de conflictos, que incluyen las diferentes racionalidades de los actores sociales.
- Mapas de gestión de conflictos.

1.9 Resultados esperados

El proyecto busca generar los siguientes resultados:

- **Padres y madres de familia sensibilizados frente a los conflictos escolares y sociales que pueden afrontar o están afrontando sus hijos e hijas en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.**
- **Madres y padres de familia con mayores competencias para hacerse co-responsables de los conflictos que ocurren en su hogar, en el barrio y en el colegio.**
- **Padres y madres de familia participando activamente en los procesos democráticos de los colegios de Suba, especialmente en aquellos en los que se persigue la construcción de nuevas relaciones de convivencia.**
- **Asociaciones y ligas de madres y padres de familia de Suba reconociendo nuevos ámbitos de acción, como aquellos donde se ponen en juego las formas de relación e interacción entre diferentes sujetos sociales.**
- **Comunidad educativa interlocutando con los padres y madres de familia porque reconoce que su aporte es significativo para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes y en general de toda la institución escolar.**

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RICO de, Ana, FUENTES, Lya Yaneth. "Procesos de socialización y formación de roles de género: el papel de la familia, la educación y los medios". Informe final, Universidad Javeriana, Bogotá, 1991.
- ÁLVAREZ, Adolfo. "Democracia y Convivencia en la Escuela", Universidad del Valle, 1999,
- ÁVILA PENAGOS, Rafael. "La construcción social de los proyectos educativos institucionales". En: *La Investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de Investigación 1989 – 1999. Informe Final. Santafé de Bogotá: Colciencias, 1995*
- BRIGGS J., y PEAT, F.D. "Espejo y Reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y de la ciencia de la totalidad. Gedisa, Barcelona, 2001.
- CARREÑO, Carlos Lema. "Conflicto y Justicia". Ministerio de Justicia, 1998.
- CUBIDES, Humberto. "Gobierno escolar y educación ciudadana". Proyecto IDEP, Bogotá, 2000
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Pluralismo jurídico, escalas y bifurcación". En: Varios. *Conflicto y Contexto. Resolución alternativa de conflictos y contexto social. TM Editores, Instituto Ser de Investigaciones, Colciencias y Programa de Reinserción, Bogotá, enero, 1997, pags 63-78.*
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Estado, Derecho y Luchas Sociales". ILSA, Bogotá, 1991
- ELSTER, Jon. *El cambio tecnológico: investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social.* Gedisa Editorial, Barcelona, 1997.
- GONZÁLEZ, Mireya. "Democracia y Escuela". En: *Democracia y Conflicto.* Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1997, pgs. 39 – 47.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *La ciudad representada. Política y Conflicto en Bogotá.* Tercer Mundo Editores e IEPRI, U. Nacional, 1998.
- HABERMANS, Junger. "Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica". En: *Filosofía No 1, Mérida, 1990.*
- HOYOS, Guillermo. "Ética para ciudadanos". En: *Lecturas sobre ética y corrupción. Curso de Periodismo Investigativo contra la corrupción.* Radio Nederland Training Center, 2000, pags. 8-24
- IPC. *Solución de conflictos.* Instituto Popular de Capacitación, 1995.
- JONES, Tricia y BRINKMAN, Heidi. "Enseñen a sus hijos" Recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos". En: *Folger, J. Y Jones, T. Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales.* Paidós, Buenos Aires, 1997, pg. 230.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *La Comunicación: un campo de problemas a pensar.* En: *Colombia, Ciencia y Tecnología, Colciencias, Vol. 11 No 2, abril - junio de 1993, pags. 3-9.*
- MATURANA, Humberto. "La realidad: ¿objetiva o construida?: 1. Fundamentos biológicos de la realidad". *Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso, Barcelona, 1995.*
- MORÍN, Edgar. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Ministerio de Educación Nacional, 2000.
- ROCHA, César y ORTEGÓN, Twiggy. *El conflicto como constructor de ciudad.* En: *Revista de Trabajo Social No 2, 2000*
- ROCHA, César. "Ética, Conflicto y Comunicación". En: *Interacción No 16, noviembre - diciembre de 1997.*
- ROCHA, César y CAICEDO, Yenny. "Los comités de convivencia: escenarios para la gestión de los conflictos". En: *Pedagogía y Saberes, Vol...*

ROSS, Marc. *La Cultura del Conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1995.

SEGURA, Dino y GÓMEZ, Martha Lucía. *“El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela”*. Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999.

SUÁRES, Marínés. *Mediación., Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

UMAÑA, Ana Cecilia y BOHÓRQUEZ, Amparo, entre otros. *“Dimensión Ambiental en asentamientos humanos en zonas de alto riesgo: Ciudadela Sucre en Santafé de Bogotá”*. Universidad Distrital Francisco de Caldas e IDEP, ...

VERGARA, Carmen Helena y SIMPSON, Mary “Análisis de la situación básica en Bogotá”. En Revista Gestión, Educación y Ciudad, IDEP, No 5, junio de 1998.

VARIOS. *“Conflicto y Contexto. Resolución alternativa de conflictos y contexto social”*. TM Editores, Instituto Ser de Investigaciones, Colciencias y Programa de Reinserción, Bogotá, enero, 1997

WATZLAWICK, Paul y otros, *Teoría de la comunicación humana*; Barcelona, Herder, 9ª edición, 1993.

II FASE DE DIAGNÓSTICO

2.1 Diagnóstico de la Localidad de Suba

2.1.1 Introducción:

Suba es una localidad con 706.528 habitantes; es, tal vez, la localidad con mayor crecimiento poblacional de la ciudad. Es una localidad muy particular, posee varios tipos de diversidades: diversidad social, todos los estratos socioeconómicos están representados aquí, diversidad natural, cuentan con una gran riqueza ambiental, y diversidad cultural, dado que ese crecimiento poblacional, venido de otras localidades, ciudades y municipios – por desplazamiento o por decisión personal -, en interacción con los grupos indígenas y otros grupos culturales, han provocado una relación simbólica interesante de comprender.

Así como en Bogotá, en la localidad de Suba los espacios cotidianos, el entorno, el barrio, el hogar, las calles, etc., constituyen dinámicas de aprendizaje dentro de las cuales se ven involucrados los miembros de las múltiples comunidades escolares existentes, conformadas éstas por estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo. Es a partir de estos espacios desde donde ellos y los demás habitantes encuentran o no las condiciones apropiadas para lograr la convivencia. Sin embargo, según los datos encontrados a lo largo de la exploración realizada en instituciones como el Departamento Administrativo de Bienestar Social, la Estación de Policía, la Comisaría de Familia y la Unidad de Conciliación y Mediación, se identificaron algunos factores que determinan los principales problemas a los que se debe enfrentar un habitante de esta localidad.

Dentro de ellos, la violencia intrafamiliar, determinada por circunstancias como el maltrato infantil, las agresiones físicas, psicológicas; el orden público (homicidios, lesiones comunes, etc.), la deserción escolar, los problemas ambientales, el abuso sexual, la situación de desplazados y drogadicción, entre otros, constituyen riesgos que inducen a generar problemas de convivencia en el sector.

2.1.2 Las acciones violentas en contexto

Todos sabemos que Bogotá es una ciudad con altos índices de violencia, por desgracia Suba también lo es. Veamos porqué: Según el informe estadístico²² Suba presenta problemas de orden público como: homicidios comunes, lesiones comunes, actividad delictiva y comportamiento contravencional, ocupando el cuarto lugar, comparado con otras localidades. Este lugar no es motivo de orgullo.

Dentro de los indicadores con mayor número de homicidios comunes están los cometidos por arma de fuego, seguido de armas blancas, explosivos y armas contundentes. Así mismo se registran homicidios comunes por móvil dentro de los que se sitúan en primer lugar los cometidos en establecimientos, por venganzas, riñas, atracos y terrorismo.

²² Policía Metropolitana de Bogotá. Datos estadísticos sobre comportamiento y delitos de mayor impacto social

Durante el año 2002 se registraron 11.229 lesiones comunes en la localidad y para el primer trimestre de 2003 hay un registro de 2212. Los meses que más registran este tipo de actos violentos son los de fin de año, aunque los índices por lesiones aumentan progresivamente cada mes. El mayor índice de actos violentos de este tipo, se da a partir de las lesiones por arma contundente, seguida de arma blanca y arma de fuego y el mayor porcentaje se da debido a niñas. Comparado con las otras localidades, Suba se encuentra en tercer lugar, antecedido de la localidad 10 (Engativá) y la localidad 8 (Kennedy) y dentro de las actividades delictivas de la localidad de Suba se encuentran en primer lugar las lesiones comunes, seguido del hurto a residencias, hurto a personas, hurto de automóviles y hurto al sector del comercio.

Muchas veces estas cifras pueden pasar desapercibidas o, al contrario, generar alarma. Lo importante para nosotros es establecer que una buena parte de los conflictos se resuelven de manera violenta. Las razones pueden ser muchas, como la situación económica y de supervivencia – lo cual no implica que ser pobre sea sinónimo de violencia –, los problemas estructurales de Suba – ausencia de espacios de esparcimiento, de socialización y de discrepancia –, la falta de tradición en lo que hace a la construcción de reglas de convivencia claras y abarcadoras – es decir, en el plano de lo público –, y, más bien, la popularización de tradiciones como el “ojo por ojo”, que muchas veces es por “doble ojo”, es decir, el desquite ante cualquier malentendido.

2.1.3 Las relaciones locales de convivencia²³

Al parecer los principales problemas de convivencia en Suba son la delincuencia callejera, seguido por alcoholismo, drogadicción y desempleo, entre otros como la existencia de conflictos entre vecinos e incumplimiento en los contratos de arriendo y violencia intrafamiliar. En la mayoría de los casos, los actores involucrados (o grupos que ejercen violencia) son, en primer lugar, pandillas de jóvenes, seguido de adultos y delincuentes y, para gestionar los conflictos, la comunidad acude generalmente a autoridades legítimas.

Es claro que el mayor problema de convivencia en Suba es la inseguridad. En varios sectores de Suba existen grupos de jóvenes que son considerados pandillas porque ejercen actividades delictivas, pero también son grupos que poseen sus propias reglas, liderazgos, son auto-organizados y con capacidad de movilización. Una de las estrategias más comunes para enfrentar esta situación es el cerramiento de los barrios o urbanizaciones, la contratación de empresas de seguridad privada o la práctica de la justicia por propia mano, que se ha llamado popularmente como “limpieza social”.

Lo que muestra lo dicho, es la incapacidad que se posee para enfrentar los conflictos a partir de la negociación de las perspectivas. En Suba estos conflictos se resuelven – no se gestionan – con soluciones de facto. Y lo peor es que estas soluciones originan nuevos problemas.

Además de lo anterior también se ve en Suba la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, el trabajo infantil y juvenil, las contravenciones e infracciones penales de niños y niñas, el abuso sexual y el consumo de sustancias psicoactivas, que constituyen otros factores de riesgo que están presentes en los diferentes espacios de interacción de los habitantes de la localidad. La primera, se ubica como la cuarta problemática existente en el sector,

²³ Unidad de Mediación y Conciliación. Alcaldía Local de Suba. “Diagnóstico sobre conflictividad en la Localidad de Suba”. 2000-2002.

siendo la violencia física, la negligencia y el descuido, las situaciones de mayor presencia dentro de los grupos familiares y los agresores más frecuentes los adultos.²⁴

La segunda, el maltrato infantil, está representada principalmente por agresiones físicas y psicológicas. Las UPZ de mayor incidencia, en cuanto a este tipo de actos violentos son Tibabuyes, El Rincón y Prado. Así mismo, los índices de trabajo infantil y juvenil se dan entre niños o niñas con niveles de escolaridad bajos y, durante el año 2001, en Suba se registraron 14 denuncias por explotación laboral.

Con lo anterior no pretendemos aseverar que estos problemas se deban a que las familias se encuentren en crisis, como comúnmente se argumenta. Lo que existen son múltiples tipologías de familias que no han sido reconocidas. Por ejemplo en Suba, predomina la **familia nuclear** (conformada por papá y/o mamá con hijos o sólo la pareja), seguida de la **extensa** (se incluyen otros familiares como abuelos, tíos, primos) Además puede haber más de dos generaciones dentro del grupo familiar, que muchas veces viven todos a lo largo de Suba.), sin desconocer que existen también familias superpuestas y unipersonales (ésta última en los estratos más altos).

Es dentro de todas estas tipologías de familias donde se presenta el maltrato intrafamiliar, el maltrato infantil y el trabajo infantil y juvenil. Lo cual significa que el tipo de familia incide, pero como vemos no es tan determinante para comprender cuáles son las motivaciones en este tipo de actos violentos.

Creemos que las familias han aprendido a no violentar a sus hijos, a pesar de lo que dicen las estadísticas, pero sin embargo aún falta caminar un buen trecho para que alcancen a comprender las posibilidades de la negociación de sentido. Pensamos que el número elevado de denuncias por agresiones físicas y psicológicas se debe a que los habitantes de Suba han ido siendo conscientes de sus derechos como seres humanos a no ser objeto de maltratos de ninguna índole.

Los anteriores factores de riesgo, nos permiten ver que dentro de las familias existen problemáticas que indudablemente repercuten en la vida social, o al contrario, situaciones del entorno social que afectan a los grupos familiares de la localidad, que no pueden pasar desapercibidos dentro de esta investigación, teniendo en cuenta que la escuela debe permitir la contextualización de la realidad en el desarrollo de cada una de las dinámicas y abrir espacios para el debate sobre lo que acontece alrededor, no sólo para reflexionar, sino para diseñar propuestas que permitan a los actores involucrados dentro del proceso educativo salir de la incertidumbre en la que viven con respecto a lo que acontece en su entorno cercano.

2.1.4 Política y Participación

Participación y política son dos factores que aportan en la construcción de una ciudadanía que propende por la construcción de ese sentido de lo público que debe estar presente a la hora de pensar temas como la educación, justicia social, productividad, salud y ambiente, tópicos fundamentales si se trata de elaborar un plan de desarrollo a escala nacional, distrital o local.

²⁴ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Observatorio Social de Infancia y Familia. Diagnóstico social situacional de la Localidad de Suba. 2001.

En el año 2001 en Suba se realizaron los Encuentros ciudadanos reglamentados en el acuerdo 13 de 2000, en los cuales se plantearon como objetivos Justicia social, educación, productividad, familia y niñez, ambiente y gestión pública para el plan de desarrollo "Suba: Transformación Social para el siglo XII 2002-2004".

La Justicia y la Educación en este Plan de Desarrollo son considerados más como un problema de infraestructura. No se ve a la Justicia como equidad, como valor, sino como obras públicas para atender a grupos vulnerables. Lo mismo, la educación se asume como la dotación, adecuación y mantenimiento de los centros educativos, y no como un bien público necesario para el desarrollo social y humano.

Si los criterios acerca de la justicia y la educación presentados en los encuentros ciudadanos e inscritos en el Plan de Desarrollo son los mismos de la mayoría de la población de Suba, nos encontramos ante un problema que es necesario afrontar, y es el hecho de que en general la justicia y la educación son pensadas desde la cobertura y no desde el sentido mismo de lo que representan estos dos bienes para la construcción de una mejor calidad de vida. A lo mejor esta reflexión no acoja únicamente la percepción de aquellos que asistieron a esos espacios en Suba, sino que éste sea un imaginario colectivo en Bogotá.

Lo que sí es claro es que buena parte de las 2450 personas que asistieron a los encuentros ciudadanos están preocupadas por la justicia, en mayor medida, y la educación, como vimos, más en términos de cobertura del servicio, que de calidad y pertinencia. La pregunta que queda es ¿qué está pensando el resto de habitantes de la localidad? ¿les preocupa o no les preocupa la educación y la justicia?, si les preocupa, ¿será de la misma manera?

Ahora, lo anterior pone de presente el dilema de la participación. Aunque sabemos que la participación política no se puede entender como número sino como procesos de cooperación y decisión, si la asistencia no alcanza al 1 por ciento de la población – fenómeno no sólo de Suba -, puede ser un indicativo de varias cosas: el desinterés de la población de los asuntos públicos, la falta de legitimidad de las instituciones estatales, la desconfianza ante estos espacios en apariencia de decisión, y otras razones que aún no captamos.

Estas y otras razones pueden darnos pistas sobre el porqué la Junta Administradora Local posee una minoría de ediles representando sectores marginales. Resulta muy particular que en una localidad donde la mayoría de la población es de escasos recursos, los ediles correspondan a sectores "pudientes". Claro que también hay que decir que en esos sectores marginales, las Juntas Comunales poseen una clara des-institucionalización, pero si se suman los votos, son muchas más las personas que participan en las Juntas Comunales que las que lo hacen en la Junta Administradora Local.

La participación política supone unos sujetos sociales con ciertas condiciones, con disposición para la cooperación, para el trabajo colectivo y para la toma de decisiones. Como vemos, en Suba la participación es aún pobre, no sólo por el bajo número de personas involucradas en procesos colectivos, sino especialmente porque todavía los habitantes de Suba no se han convertido en sujetos políticos. Una de las razones fundamentales parece ser la dificultad para afrontar los conflictos, lo cual genera ruptura en las relaciones sociales.

Este análisis busca entender el contexto político y participativo de Suba para comprender como las Asociaciones de padres de familia junto con los otros miembros de la comunidad educativa desde sus saberes y conocimientos de la localidad pueden aportar para discutir y fortalecer las visiones de política y participación dentro de la construcción del Desarrollo local donde prime el interés público frente al privado.

2.1.5 Lo cultural

Como se dijo en la introducción, la diversidad cultural en Suba es bien particular. Existen grupos indígenas, juveniles, grupos de desplazados, y personas y familias provenientes de diferentes sectores de la ciudad y del país²⁵.

Lo interesante en el contexto del proyecto es, de un lado, el reconocimiento de esa diversidad en la misma gestión de los conflictos, y de otro, la posibilidad creativa que genera en un ambiente como el de Suba encontrar estas formas particulares de relación.

A pesar de lo anterior, la actual administración Distrital no tiene como prioridad lo cultural y se alcanza a percibir en algunos Ediles la posición de que ya se ha invertido demasiado en cultura. Se pretende buscar un espacio para realizar un documento conjunto que recoja las aspiraciones de diversos grupos permitiendo una unidad de fuerza y presión que se reflejaría en un aumento del presupuesto asignado inicialmente por la JAL para el Sistema Local de Cultura.

Lo mismo, los medios de comunicación locales son una posibilidad aun sin explorar en la localidad. Suba al Aire, por ejemplo, es una ONG que abre el camino hacia la consolidación de tal sector. La línea de acción en comunicación, radio y vídeo con jóvenes de la localidad, acompañan a este proyecto en la ruta de explotar este campo para el desarrollo cultural y social de la localidad.

Creemos que las dinámicas culturales – entendidas como formas de interacción, tradiciones, costumbres, sensibilidades e identidades en construcción - están separadas de las prácticas artísticas – teatro, pintura, escultura, música, etc -. En Suba existe un gran capital cultural en los dos frentes, pero sólo se ha reconocido el segundo. El primero aún está por explorar y por reconocer.

Suponemos que es en el primer frente donde más se pueden presentar conflictos cotidianos, pero sabemos que en el segundo también. Lo decimos porque los índices de violencia que mostrábamos arriba, hacen visible que las diferencias no están sirviendo para que el disenso sea explícito o para el consenso, sino para la exclusión física o simbólica.

2.1.6 Lo ambiental

La localidad de Suba es considerada por el Plan de Ordenamiento Territorial como uno de los sectores estratégicos en relación con los procesos de poblamiento urbano y crecimiento de la ciudad, en su territorio se ubican la mayor cantidad de tierras disponibles para los proyectos urbanísticos de la ciudad y de igual forma las mayores reservas ambientales. Después de la localidad de Sumapaz, la localidad de Suba es la

²⁵ Datos tomados del Observatorio Distrital.

que contiene la mayor cantidad de recursos hídricos (abundantes acuíferos subterráneos, aguas termales, ríos y humedales)²⁶

Lo ambiental ha sido deteriorado por procesos de urbanización y de trabajo empresarial, erosión e inestabilidad de tierras por ubicación inadecuada de viviendas, afección del suelo por canteras y ladrilleras, relleno y contaminación de los Humedales.

Desde la perspectiva ambiental, Suba es una localidad de enormes contrastes en la medida en que el gran potencial que constituye su paisaje y su riqueza natural se ve afectado por una problemática de orden ambiental que ha venido en aumento progresivo en las últimas década, y que ya se encuentra en el nivel crítico.

Es claro que los conflictos ambientales son variados y distintos. Muchos de ellos tienen que ver con las relaciones de los individuos en diferentes territorios de Suba. Son los individuos y las llamadas comunidades quienes han depredado el espacio público, pero en ocasiones también son ellos quienes la han conservado y construido.

2.2 La Interpretación del proceso de diagnóstico

El análisis que presentamos a continuación corresponde a la indagación realizada en los treinta y tres colegios en los que hemos trabajado a lo largo de tres meses, a partir de los diagnósticos realizados por cada uno de los colegios presentados en el anterior apartado.

2.2.1 Los conflictos en Suba

Primero que todo, aclaremos el concepto de conflicto. Para nosotros el conflicto es ante todo un proceso de interacción de tipo antagónico que se da entre dos o más partes y que es co-construido por los propios actores. Se trata de una situación en la que se presenta una contradicción y oposición de intereses, objetivos o valores donde las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias y para alguna de ellas o para ambas²⁷.

Como se podrá notar, nos interesa conocer las conductas intencionales, las estrategias racionales, las percepciones sobre el conflicto, sobre los adversarios, sobre los escenarios, etc.

Analizar los conflictos en Suba no resulta fácil, dado que estamos hablando de intencionales de los habitantes de Suba, y la generalización puede resultar inexacta; por lo tanto, realizaremos una exploración por la violencia para llegar a los conflictos, y todo esto con el ánimo de mirar las relaciones de lo local con lo escolar. No es nuestra intención conocer de manera profunda las razones de los conflictos en Suba, pero sí establecer puentes entre los conflictos escolares y el entorno de Suba.

Como ya lo anotamos en el acápite anterior, En este momento la localidad de Suba ocupa el tercer lugar en actos violentos en la ciudad, detrás de Engativá y Kennedy.. Pero,

²⁶ Comisión Local de Planeación de Suba. Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá. Marzo de 2000. Documento

²⁷ Este concepto ya lo habíamos presentado en: Rocha, César. Diseño de la propuesta de mediación de conflictos. Módulo 3. Especialización en Comunicación Educativa, 2002.

¿cuáles son las razones para tal situación? Al parecer son varias las explicaciones que otorgan las autoridades:

- Problemas estructurales, es claro en Suba brillan por ausencia vías de transporte y seguridad que mejoren la calidad de vida (que por supuesto, no se restringe a lo estructural)
- La supervivencia, que, como es obvio no es sólo un asunto de los habitantes de esta localidad, sino del país. Es posible que la necesidad de sobrevivir ocasione que una persona violenta a otra, en nuestro medio esto es posible
- La falta de espacios de esparcimiento, no hay muchas zonas verdes, parques y otros lugares de encuentro.
- No existe tradición de construcción de reglas de convivencia. Como en todo el país, lo que existe es la trasgresión de normas o la sumisión a las mismas. Suba es un claro ejemplo de lo que viene ocurriendo en este sentido.
- La racionalidad del ojo por doble ojo; es decir, si me hacen daño, me desquito con una acción que produzca mucho más perjuicio que la producida en mí.

Lo que queda claro es que existen muchos problemas de convivencia. Según la Unidad de Mediación y Conciliación. Alcaldía Local de Suba²⁸, al parecer los problemas de convivencia son: a) la delincuencia callejera, b) el alcoholismo, la drogadicción, el desempleo, c) los problemas entre los vecinos, d) el incumplimiento en los contratos, y e) la violencia intrafamiliar. Para nosotros estos son rasgos de los problemas de convivencia, incluso podríamos decir que pueden ser manifestaciones del manejo inadecuado de los conflictos, porque éstos se derivan de dificultades en las relaciones sociales por diferencias de intereses y percepciones de la realidad. ¿Qué sucede con las relaciones sociales? ¿Es tan difícil construir relaciones estables (no estáticas) y duraderas?

Para muchos –entre los que se cuentan a las autoridades - quienes ejercen la violencia en Suba tienen nombre propio: De un lado los jóvenes de parches o pandillas, que sabemos existen en esta localidad en gran cantidad, y efectivamente realizan actos violentos en contra de otros, como acciones delictivas, pero que muchas veces también guardan la seguridad de otros. Y de otro lado, los adultos en general y los delincuentes. La delincuencia en Suba ha ido aumentando paulatinamente.

A lo mejor sea mucho más significativo centrar la mirada ya no tanto en los actores de la violencia sino en las razones para que se produzca tal fenómeno. Es posible que buena parte de los habitantes de Suba hayan ejercido la violencia en algún momento de sus vidas. La violencia es el manejo menos óptimo de los conflictos, o de otro modo, cuando no es posible para un individuo manejar los conflictos, recurre a la violencia.

2.2.2 Los conflictos en la escuela

La pregunta que uno puede hacer ahora es: ¿las razones de la violencia en Suba son las mismas de las razones que poseen los actores escolares a la hora de enfrentar los conflictos? No lo sabemos con claridad, pero adentrándonos un poco en los segundos, posiblemente demos pistas sobre los primeros, ya que la escuela es una sociedad pequeña o menor (no en el sentido peyorativo)

²⁸ “Diagnóstico sobre conflictividad en la Localidad de Suba”. 2000-2002 Unidad de Mediación y Conciliación. Alcaldía Local de Suba.

Por mucho tiempo se ha dicho desde la escuela que la razón de que existan conflictos en ella es por la descomposición familiar²⁹. En Suba existen dos tipos de familias: la nuclear y la extensa. Esas dos familias son las clásicas en nuestra sociedad, hace mucho tiempo coexisten.³⁰ En el pasado también coexistían, lo cual implica que la conformación de la familia no es la causante de los problemas de convivencia. No es clara la supuesta descomposición familiar porque lo que está naciendo es un nuevo tipo de familia, que puede ser nuclear o extensa –en Suba es particular porque es extensa a lo largo de la misma localidad–, pero que esencialmente busca unas relaciones distintas.

Volvemos al asunto de las relaciones, y concretamente de las relaciones conflictivas. Son muchos los autores que hoy en día se dedican a analizar los conflictos escolares, pero son pocos los que piensan las relaciones sociales sin estigmatizar a algunos con el rótulo de victimarios y a otros de víctimas³¹.

En la escuela hoy encontramos relaciones óptimas entre los actores escolares, como entre estudiantes o entre éstos y docentes, pero también en los centros educativos de Suba encontramos varios tipos de conflictos:

- Entre estudiantes, por diferentes razones como la necesidad de reconocimiento, por los aprendizajes obtenidos sobre la competencia, el progreso y el éxito, por hacer parte de un grupo y demostrar su lealtad, por cómo son construidas las amistades, por la trasgresión de las reglas que ellos mismos han construido, y por muchas otras razones que aún nos falta reconocer³².
- Entre docentes, por buena parte de las razones anteriores, pero le agregamos los dilemas de la cooperación. Es decir, buena parte de los conflictos entre los docentes se centran en la crítica a la defeción o a la cooperación³³.
- Entre docentes y estudiantes, generalmente por dificultades en las relaciones de autoridad³⁴. En los colegios de Suba en algunos casos –por fortuna no muchos–

29 Así lo han manifestado algunos docentes consultados sobre cuál es la razón de la aparición constante de conflictos que se convierten en violencia.

30 Datos suministrados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Observatorio Social de Infancia y Familia. Diagnóstico social situacional de la Localidad de Suba. 2001.

31 Algunos de ellos son Humberto Cubides, Carlos Eduardo Valderrama, Alfredo Guiso, Francisco Gutiérrez Sanín, entre los más importantes. Puede verse: Valderrama, Eduardo. "Nociones del conflicto en actores escolares". En: Revista Nomadas, No 15. Departamento de Investigaciones, Universidad Central, octubre 2001, pags. 76-87, Cubides, Humberto. "Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela". En: Nómadas No 15. Departamento de Investigaciones, Universidad Central, octubre 2001, pags. 10-23, y Gutiérrez, Francisco. La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá. TM Editores e IEPRI, U.Nacional, Bogotá, 1998

32 Datos obtenidos de acompañamientos realizados a los centros educativos y de los conceptos emitidos por estudiantes en los talleres realizados.

33 Esta deducción se obtuvo del trabajo de campo desarrollado en un colegio particular de Suba, y en dos Conversatorios con docentes realizados en el marco de esta investigación.

34 Consideramos que cuando existen conflictos entre estudiantes y docentes o viceversa, es entre los dos, y no es uno causándole daño al otro, como los supone Francisco Cajiao, quien dijo "que hablen los alumnos y se callen un poco los maestros"; para nosotros todos los involucrados poseen responsabilidades en un conflicto. Véase: Cajiao, Francisco. Maltrato, Violencia y Estructura Familiar". En: IDEP. Violencia en la Escuela. IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 1999, pgs. 27-35

todavía se piensa en una relación vertical entre el docente y el estudiante, y ese tipo de relación ha originado enormes dificultades en la convivencia³⁵.

- Entre docentes y directivas, básicamente por diferencias en la ejecución de la política educativa.
- Entre estudiantes y directivas, fundamentalmente por la misma razón expuesta en el ítem anterior.
- Entre padres de familia y directivas, por el lado de los padres, por diferencias en la gestión y ejecución de los recursos en la escuela, y por el lado de los directivos, por la intromisión de los padres en asuntos que los rectores y coordinadores consideran de su exclusivo resorte³⁶.
- Entre padres de familia y docentes, por el lado de los padres, por discrepar en las prácticas pedagógicas, y por el lado de los docentes, por criticar la actitud de los padres al preocuparse por la educación de sus hijos³⁷.
- Entre padres de familia, por la gestión de los directivos de la Asociación de Padres, por el cuestionamiento a los directivos del colegio o por la complacencia con los mismos y por la crítica a la cooperación desmedida o a la falta de cooperación³⁸.

Como se comprenderá, este diagnóstico es inicial, pero creemos que en buena parte sí da cuenta de las dificultades en las relaciones de convivencia en la escuela. Falta mucha indagación al respecto, pero de lo que estamos ciertos es la manera como se *solucionan* estos conflictos: Los conflictos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y en ocasiones entre padres y directivas se solucionan utilizando el Manual de Convivencia. El resto de conflictos no son asumidos por el Manual, sino que se supone se solucionarán a través del diálogo

El Manual como todos sabemos es el antiguo reglamento estudiantil. En realidad es el mismo reglamento estudiantil, pero también es un reglamento de padres de familia. En muy pocas ocasiones es un reglamento para los docentes y los directivos. Es un documento que se creó para mejorar las relaciones de convivencia en la escuela, pero en realidad es una especie de código de policía en pequeño, que posee deberes, derechos, estímulos y sanciones.

El Manual es una alegoría al mundo de lo leguleyo. Buena parte de la vida cotidiana está reglamentada como los comportamientos dentro y fuera del colegio, las relaciones entre los estudiantes, entre éstos y los docentes, la presentación de las niñas y niños, etc. Además es un Manual que incluye otros manuales, como el Código del Menor, el de Policía, la Ley General de Educación, la Constitución Nacional y otros. En realidad son Manuales hechos no para la convivencia, sino para conservar la disciplina.

35 Datos obtenidos de acompañamientos realizados a los centros educativos y de los conceptos emitidos por estudiantes en los talleres realizados.

36 Datos obtenidos de los talleres realizados con las directivas de las asociaciones de padres y de las conversaciones con las directivas escolares.

37 Datos obtenidos de los talleres realizados con las directivas de las asociaciones de padres y de las conversaciones con las directivas escolares.

38 Datos obtenidos de los talleres realizados con las directivas de las asociaciones de padres.

Pero ¿cómo ve la escuela a los padres a través de los manuales?

Según pudimos observar en los talleres con los padres, los manuales de convivencia hablan de un padre que reemplaza a la escuela, que se convierte en un intermediario entre la escuela y su hijo, es un padre censor o veedor de lo que hace su hijo después de la salida del colegio, que está pendiente de lo que hace en su tiempo libre, de las tareas que colocan en el colegio, del rendimiento académico de sus hijos y de su presentación personal. Es algo así como un *gendarme de la disciplina* fuera de la escuela.

Fijémonos: en general la escuela es un espacio de aprendizaje, sin duda, pero es un espacio también donde lo que reina es la disciplina y la leguleyada, como ya lo dijimos. La escuela considera que lo hace tan bien que quisieran que los padres hicieran lo mismo. Un buen padre es aquel que logra conservar el orden individual y colectivo. El orden lo instaura la escuela, el papel de la madre y del padre de familia es hacerlo efectivo en la casa y fuera de ella.

En otro texto hablábamos de que muchos docentes y directivos se convierten en actores – ley39. El colegio quisiera que los padres de familia se convirtieran en otros actores – ley, pero de civil; es decir, es un actor – ley que se basa en la normatividad escolar, para evaluar al otro, en este caso a su hijo. Decimos que son actores civiles porque no cuentan con las herramientas *institucionales* con las que cuentan los actores – leyes escolares. Lo que estamos viendo es que las leyes son las de la escuela, pero las sanciones son las de cada cual. Las sanciones varían según la racionalidad de los padres, que se hacen visible a través de prácticas disciplinarias.

Pensemos en cuál o cuáles podrían ser las funciones de los padres en relación con la convivencia con sus hijos. Primero, **generar confianza con ellos**. ¿Cómo se logra? No lo sabemos con certeza y a lo mejor sea atrevido decir algo al respecto, pero pensamos que un elemento importante es el diálogo y la negociación. A lo mejor la figura de *gendarme civil de la disciplina* no sea una buena estrategia para este propósito.

Segundo, **construir reglas entre ambos**. Nosotros pensamos que las reglas son necesarias, a pesar de la mala prensa. Las reglas son básicas para la convivencia. No para que se apliquen únicamente, sino para que sean discutidas todo el tiempo. Las reglas sirven para cambiarse, para comprender las expectativas e intereses de unos y de otros. Lo cual implica que si el colegio pretende que los padres hagan cumplir con el manual de convivencia están fuera de lugar. Con ello solo logrará que las normas cada vez más sean transgredidas.

Y la tercera función de los padres puede ser el de **compañeros de viaje**. El destino y la ruta del viaje lo construyen los hijos en sus interacciones con sus compañeros de clase, con los docentes, con sus amigos, con sus hermanos y padres, pero también con el conocimiento, con los medios, etc. En últimas, el viaje es un continuo descubrimiento. Los padres podrían acompañar ese proceso para que el futuro exista y pueda palpase.

39 Rojas, A, Rocha, C, Rojas, J.A. y Ortiz, G. “Los aprendizajes sociales en la web”. Revista Mediaciones No 1. Universidad Minuto de Dios, Bogotá, 2003, pags. 47-62.

Obviamente en el viaje se encuentran con múltiples tropiezos, como los variados conflictos a los que tienen que enfrentarse. Los padres podrían entrar a comprender los conflictos de sus hijos, y de esta manera, entender mejor la vida cotidiana en la que se mueven, sus realidades y expectativas. Hablamos de comprensión al estilo de Morin, es decir, de la comprensión humana, intersubjetiva, sujeto a sujeto, pero también la comprensión explicativa, intencional⁴⁰.

Hay que preguntarse si la compañía implica "control", y si el "control" en el viaje permite o no el descubrimiento, de pronto sería algo así como un viaje controlado; pero también es cierto que los viajes pueden ser descontrolados, por eso preferimos hablar de viajes acompañados, así por lo menos si existe descontrol, será colectivo.

Claro que en estos viajes también encontramos días de distracción y diversión. Estos espacios son claves para la convivencia porque tanto los padres como los hijos reconocen sus intereses y formas de vida, al tiempo que se construyen valores.

Al parecer en los manuales, ni los tropiezos ni el resto de la vida cotidiana de los hijos son motivo de reflexión en los manuales de convivencia, más allá del cumplimiento de unos determinados deberes. La función de veeduría que le asigna el manual a los padres no da cuenta de la convivencia, sino de la práctica disciplinaria.

Además de lo anterior, el manual piensa un padre que no existe. Una madre y un padre que no trabaja, no estudia, no una persona que llega cansada a su casa, que tiene problemas en su trabajo, en el bus, en la calle. Se piensa un padre y una madre veedor, pero para ser efectivo en su trabajo debe contar con tiempo y disposición, y no siempre es así.

Y otro deber de los padres es el de cumplir con sus obligaciones contractuales, como pagar la pensión, proveer el uniforme escolar a sus hijos y asistir a la entrega de notas. De no cumplir con estas obligaciones el hijo recibirá una sanción, como es la pérdida del cupo en la institución escolar donde se encontraba; de tal manera que por una falta de los padres y madres de familia, los niños pueden truncar su proceso de aprendizaje. Este es el único caso en el que un actor de la comunidad educativa comete una falta y otro es quien recibe la sanción.

Ahora, ¿cómo se ven los padres a sí mismos?

Al parecer de la misma manera como el colegio los ve a ellos; es decir, también como *gendarmes civiles de la disciplina*. En general los padres comparten la función veedora que les otorga la escuela, y ya hemos visto que ese rol no contribuye a fortalecer los lazos de comunicación con sus hijos.

¿Pero acaso lo logran? Creemos que los padres buscan incesantemente convertirse en *gendarmes*, pero en la vida de hoy es muy difícil alcanzarlo.

Sin embargo son muchas las estrategias que utilizan los padres para lograrlo, como las que siguen::

40 Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ministerio de Educación Nacional, ICFES, UNESCO, Bogotá, 2000, pag. 72.

- Los padres como ejemplo. Muchos padres consideran que deben servir de ejemplo a sus hijos, siendo responsables, íntegros, tolerantes y en general con un comportamiento intachable. El problema es que se busca educar por medio de un ejemplo que no existe. Creemos que los hijos aprenden de sus padres, de todo lo que son sus padres, pero no de esa idea idílica de padres de familia, sino de sus frustraciones, sus alegrías, sus costumbres, sus defectos y virtudes, y de la manera como maneja sus conflictos en la cotidianidad.
- Implementación de dos aforismos criollos: dime con quien andas y te diré quien eres, o una manzana podrida puede echar a perder las demás. Es decir, hay una tradición de sospecha hacia los demás; en general se sospecha de alguien más pobre (pobre excluye a pobre), de un niño o familia que haya sido objeto de la violencia, como los desplazados, o de alguien con una *presentación* fuera de lo común, como que haga parte de un grupo musical, de una pandilla, etc⁴¹.
- Exigiendo mayor disciplina en el colegio (otras autoridades) Es común escuchar a los padres quejándose de lo flexible de la escuela en el tema de la disciplina. Quisieran que en la escuela sus hijos se disciplinaran ya que desde el hogar no lo han conseguido por falta de tiempo y porque sus hijos pueden haberse *salido de las manos*. Los padres saben, a su vez, que no pueden ejercer la autoridad como lo hicieron con ellos porque consideran que les afectó demasiado, pero tampoco conocen una manera para hacerlo.
- Se encuentran en la incertidumbre, y la mejor manera de acotarla es exigiendo que otros se encarguen del tema de la convivencia⁴².
- Inculcando valores como el respeto por el otro. Como vimos, se trata de un proceso de apropiación y construcción de valores, entonces el respeto por el otro debe vivirse, y no solo inculcarse.
- Haciendo cumplir la disciplina del colegio desde el hogar. Es decir, a muchos padres de familia no les interesa tanto los conocimientos que se puedan adquirir en la escuela, sino velar por el cumplimiento de las tareas encomendadas desde el colegio. Sin duda esta es una buena manera de ir asumiendo responsabilidades, pero no garantiza la convivencia ni en el hogar ni en la escuela. Son dos cosas distintas que se hacen ver como una sola⁴³.
- Ocupando el tiempo libre de los hijos. La idea es evitar que los hijos piensen y se involucren en acciones que se salgan de un determinado orden. Lo cual implica que se ocupa un tiempo como contrapeso a otros espacios y tiempos, como los llamados del *ocio*. Lo que no se ha considerado es que estos tiempos y espacios son vitales para

41 Una interesante reflexión a este respecto la realizó Norbert Elias hablando de las relaciones en un pueblo entre unos y otros. Véase: Elias, Norbert. "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: Elias, N. La civilización de los padres y otros ensayos. Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1998, pags. 79-138.

42 Muchos son los padres que en los talleres manifestaron que al colegio le hace falta mayor "mano dura" con sus hijos, porque les hace falta "mayor disciplina".

43 De hecho, para los padres el mayor problema es que sus hijos no cumplan con lo que le piden sus profesores.

- Desinterés acerca de lo público. Ya lo público no es de nadie. Se supone que es responsabilidad de todos los ciudadanos, pero en últimas muy pocos actores sociales se hacen responsables. Es egoísmo racional.
- Falta de legitimidad institucional. En nuestro medio no se cree en las instituciones estatales, aun cuando esa percepción ha ido cambiando. Se sospecha de ellas, se piensa que siempre hay algo escondido, que no hay transparencia.
- Desconfianza ante los espacios de decisión. Existe mucha desconfianza en los espacios donde supuestamente se decide sobre la política pública. A lo mejor esta percepción se base en la experiencia propia. La pregunta que se pueden hacer los habitantes de Suba es: ¿realmente en estos espacios se decide? ¿Quién decide? ¿Qué se decide?
- Tradición de representatividad. En muchos espacios se habla de que aun nos encontramos en una democracia representativa, y así es, y la razón puede estar en la manera como asumimos eso que llamamos democracia. La democracia participativa necesita de unos sujetos distintos, inmersos en un capital social, con competencias en la toma de decisiones. En Suba la representatividad está todavía en auge, son muchos los caciques políticos y pocos los que participan directamente en la vida política local.
- Conflictos que des-institucionalizan. Los conflictos internos en las organizaciones sociales y políticas son el pan de cada día. Cada vez son más intensos y con ello, los mecanismos de oposición desleal (como el chisme) son las herramientas preferidas para enfrentar al contrario. La manera como se manejan esos conflictos hace que poco a poco estos grupos pierdan capacidad de movilización y credibilidad institucional.

2.2.4. La participación en la escuela:

En general por lo que hemos visto, en la escuela la participación no es tan baja como la presentada a nivel local, pero tampoco es la esperada. En la escuela se debe aprender a participar, pero no es así. Creemos que esa situación se debe a:

- Desconfianza hacia los organismos de decisión. Al igual que en el nivel local, existe sospecha sobre las decisiones adoptadas, sobre la estructura de esos organismos, sobre las relaciones que se tejen entre unos y otros para favorecer o entorpecer algunas decisiones. Aquí las experiencias de cada cual y colectivas en relación con las decisiones cuentan para que no se confíe en esos espacios como los del gobierno escolar.
- Conflictos entre diferentes actores escolares. Los conflictos, como lo vimos arriba, son variados, pero tienen en común que su gestión no es pedagógica, sino en muchos casos, punitiva. Es decir, no se participa porque hay certeza acerca de la política sancionatoria de la escuela. Además, se sabe que existen otras reglas que impiden o menguan la participación como el ojo por ojo, la ley de la papaya o la ley del más fuerte.
- Dificultad en la relación entre interés individual – interés colectivo. Estamos en una sociedad escolar en la que triunfa la racionalidad egoísta por encima de la racionalidad

cooperadora. La escuela no ha logrado macro y micro motivaciones que relacione el interés individual y el colectivo.

- Tradición de representatividad. En la escuela también se elige a otro para que sirva de representante, así pasa con la figura del Personero, los representantes al Consejo Académico, Directivo y a la misma Asociación de Padres de Familia. Por lo general todas estas figuras terminan interlocutando con muy pocos. Son elegidos para delegar la responsabilidad. Si su gestión es considerada positiva, entonces esa persona probablemente continúe con ese rol. Pero si es al contrario, comenzarán los conflictos de poder. La participación se restringe a elegir a los representantes.
- Roles determinados de la participación. Pareciera que cada actor escolar posee unos roles específicos, y esto puede ser positivo. El problema está cuando los estudiantes o los padres asumen roles que, en opinión de docentes y directivos, no les corresponden.

Como vemos, buena parte de las razones esbozadas que sustentan la escasa participación a nivel local, son las mismas a nivel escolar. Lo que demuestra que el problema de la participación debiera comenzarse a trabajar desde la escuela y el hogar, para que luego redunde en la generación de ciudadanos con capacidad de decisión.

Ahora, en relación con los padres y madres de familia, ¿cuál es el rol que le asigna la escuela en los procesos de participación?

Por lo visto en la estrategia de acompañamiento, no es uno sino dos roles. El primero es el de quienes consiguen recursos para los centros educativos. Se les asume como un grupo disponible que posee buena capacidad de gestión para contribuir a las obras programadas por la institución. Y el otro rol es el de apoyo logístico a la actividad pedagógica. Es asumir el rol aquel de *gendarme*, pero en actividades escolares dentro y fuera del centro educativo. Entonces la participación de los padres es concebida por la escuela no para decidir sino como ayudantes de la actividad pedagógica y didáctica.

Los grupos de padres, en cambio, asumen dos roles. El primero es el de veedores de la gestión administrativa en la escuela. Es decir, muchos grupos de padres evalúan permanentemente el destino de los recursos de las instituciones educativas. Pretenden velar por la transparencia en la escuela. Y el otro rol asumido es el mismo que piden las directivas de las escuelas; o sea, el de agentes de recursos. De tal manera que la participación que los padres asumen es importante para las instituciones escolares, pero no es decisoria ni sobre la política educativa, ni sobre las prácticas de convivencia en la escuela.

Lo que estamos viendo es una participación sin interlocución. Para la escuela, el rol de los grupos de padres debiera ser el de ayudantes, y para éstos, el de fiscalizadores. Unos y otros buscan que el otro coopere —en la transparencia, en un caso, o en lo dispuesto por el colegio, en el otro—, pero no pretenden interlocutar entre los dos. Es una participación que origina impotencia porque se basa en la exclusión o en la autoexclusión de los procesos de toma de decisiones, y de esta manera no se cuenta con las competencias necesarias para convertirse en sujetos de decisión.

De hecho, una de las decisiones más importantes tanto en la escuela como en el resto de la vida cotidiana es la mejor forma de afrontar los conflictos. Como los padres y madres

de familia no cuentan con los elementos necesarios para hacerlo, prefieren **transferir la responsabilidad del manejo de los conflictos de sus hijos a la escuela**. Los padres son conscientes de que la figura de autoridad que conocen no es la mejor para sus hijos, pero suponen que es necesaria, entonces la incertidumbre es mucho más alta. La convivencia ya es entonces un asunto de las instituciones escolares, que, como hemos visto, solucionan los conflictos basados en el manual de convivencia, que es un tratado de normatividades, especialmente deberes y sanciones.

2.2.5 Los procesos construidos:

La investigación en esta etapa de diagnóstico ha permitido a los padres comprender mejor su papel como mediadores en la escuela. Toda esta etapa ha contribuido a la visibilización de nuevas formas de participación en la escuela, que, como hemos dicho, no hacen parte de los roles asumidos por los grupos de padres ni ha sido visto de esa manera por el resto de la comunidad educativa.

¿Qué hay que hacer entonces? Aprender a comunicarse con la escuela a través de la reflexión y gestión de los conflictos por medio de la participación de los padres en los espacios de decisión sobre la convivencia en la escuela

¿Cómo hacerlo? Por medio de la participación en:

- Manuales { Construyendo reglas.
- PEI { Investigando sobre las realidades del entorno y sobre la vida de los estudiantes
Involucrándose creativamente en la Escuela de Padres.
Construyendo e integrándose en Proyectos transversales
- Comités de Convivencia { Aprendiendo a construir reglas de juego.
Investigando sobre los conflictos escolares.
Coadyuvando en la reflexión sobre los conflictos.
Aprendiendo a construir sanciones pedagógicas.
- Medios escolares (radio, prensa y televisión) { Reconociendo los lenguajes y formatos de cada uno.
Visibilizando los conflictos escolares y sociales.
Generando participación en la gestión de los conflictos

Los padres con los que hemos trabajado ya piensan que es posible manejar los conflictos con otros actores escolares porque poco a poco van viendo la necesidad de participar en una dinámica que los beneficia a todos, a ellos, a sus hijos y a la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

CAJIAO, Francisco. *Maltrato, Violencia y Estructura Familiar*. En: IDEP. *Violencia en la Escuela*. IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 1999, pgs. 27-35

COMISIÓN LOCAL DE PLANTACIÓN DE SUBA. *Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá*. Marzo 2000.

CUBIDES, Humberto, Carlos Eduardo Valderrama, Alfredo Guiso, Francisco Gutiérrez Sanín, entre los más importantes. Puede verse: Valderrama, Eduardo. "Nociones del conflicto en actores escolares". En: *Revista Nomadas*, No 15. Departamento de Investigaciones, Universidad Central, octubre 2001, pags. 76-87

CUBIDES, Humberto. "Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela". En: *Nómadas* No 15. Departamento de Investigaciones, Universidad Central, octubre 2001, pags. 10-23,

ELÍAS, Norbert. "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1998, pags. 79-138.

ELÍAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Vitral, Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1998, pgs. 407-450.

Gutiérrez, Francisco. *La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá*. TM Editores, IEPRI, U. Nacional, Bogotá, 1998

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Observatorio Social de Infancia y Familia. Diagnóstico social situacional de la Localidad de Suba*. 2001.

MORÍN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional, ICFES, UNESCO, Bogotá, 2000, pag. 72.

Plan de desarrollo "Suba: Transformación Social para el siglo XII 2002-2004"

ROCHA, César. *Diseño de la propuesta de mediación de conflictos. Módulo 3. Especialización en Comunicación Educativa*, Universidad Minuto de Dios 2002.

ROJAS, A, Rocha, C, Rojas, J.A. y Ortiz, G. "Los aprendizajes sociales en la web". *Revista Mediaciones* No 1. Universidad Minuto de Dios, Bogotá, 2003, pags. 47-62.

Unidad de Mediación y Conciliación. Alcaldía Local de Suba. "Diagnóstico sobre conflictividad en la Localidad de Suba". 2000-2002.

III FASE DE CAPACITACIÓN

Luego del desarrollo del diagnóstico, el objetivo de la segunda fase del proyecto "La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos", apuntó hacia la realización de un ciclo de talleres de capacitación, teniendo en cuenta los espacios existentes en las instituciones escolares como: Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia, Comité de Convivencia, Radio, Televisión y Prensa Escolar, los cuales se evidenciaron como posibles espacios para la gestión de los conflictos y en cuyas dinámicas no sólo los docentes y estudiantes tienen la posibilidad de participar sino también los padres de familia y por qué no, el entorno, entendido éste como un punto vulnerable pero también de posibilidades de cambio en lo relacionado con los conflictos presentes.

De esta manera, el grupo investigador de la Corporación Oxímoron se dio a la tarea de llevar a cabo una serie de jornadas de planeación de talleres tendientes a dar a conocer la relación de cada uno de los espacios con el conflicto, para que de acuerdo a las actividades presentadas y desarrolladas junto con los padres de familia y, en general, con los demás asistentes (docentes, estudiantes, coordinadores y rectores), se pudieran adquirir unos aprendizajes y construir unas propuestas como objetivo para la tercera fase del proyecto.

La etapa de capacitación que inició la primera semana de octubre buscó brindar elementos teórico-prácticos que permitieran, a los miembros de las comunidades educativas integrantes del proyecto, participar de manera activa y eficaz en la gestión de los conflictos escolares desde espacios de interacción directa y a través de medios de información. Asimismo se trabajó para convertir los talleres en espacios de encuentro y discusión sobre las diversas visiones que tienen acerca de la conflictividad escolar padres, estudiantes, profesores y directivos.

En tal sentido se estructuraron seis talleres temáticos de tres sesiones cada uno; tres sobre espacios de interacción personal (PEI, Manual y Comité de convivencia) y tres mediáticos (Radio, Prensa y Televisión)⁴⁶. Todos los talleres pretendían integrar a los padres de familia con la comunidad educativa a partir de la reflexión y el análisis colectivo de diversos escenarios comunicativos para la gestión de los conflictos.

Con el fin de llevar a cabo los talleres se planeó un cronograma en el que se planteó el desarrollo de las temáticas durante tres sesiones en espacios diferentes pero de manera simultánea, en las jornadas de mañana y tarde; de tal manera que los participantes se pudieran inscribir en la temática que les atrajera y el horario que más les conviniera. Para el efecto los miembros del equipo de investigación se contactaron, durante dos semanas, de manera personal con las instituciones educativas y las asociaciones de padres para invitarlos a participar en los talleres y entregar el plegable con el formulario de inscripción⁴⁷.

46 Remítase título 2 para ver la estructura y metodología utilizada en cada uno de los talleres.

47 Ver Anexo No. 6 – Plegable de Capacitación

Durante los sábados 4, 11 y 18 de octubre en los colegios Neil Armstrong, Nueva Gaitana y Gustavo Morales se realizaron las tres sesiones correspondientes a cada temática con una participación variante entre talleres. Se realizaron seis talleres cada sábado para un total de 18 en esta fase de capacitación conjunta.

Posteriormente, teniendo en cuenta que la participación de algunas instituciones fue nula, a pesar de que habían manifestado su interés en participar y que se habían inscrito, los miembros del equipo de investigación contactaron a las asociaciones de padres ausentes para establecer fechas para la realización de las sesiones en sus instituciones⁴⁸.

3.1 Prensa Escolar

3.1.1 Estructura de la formación

Para esta etapa se desarrolló una propuesta de formación en la que se relacionan conocimientos específicos de la producción de prensa escolar con procesos de comunicación participativa para la gestión de conflictos.

3.1.2 Primera Sesión

- **OBJETIVO GENERAL**

Identificar y reflexionar colectivamente sobre las nociones de conflicto y los diversos tipos de explicación así como la valoración acerca de la prensa para el apoyo de la convivencia escolar.

- **METODOLOGÍA**

- Introducción conceptual sobre las diversas nociones del conflicto, complementado con el caso realizado en radio sobre Joaquín.
- A partir del caso propuesto se buscó que dos grupos realizaran preguntas orientadas a una mejor comprensión del conflicto. Una vez realizadas se las daban al otro grupo para que fueran respondidas. Después, y a partir de los aprendizajes realizados, colectivamente se clasificaron las respuestas dadas en el siguiente cuadro:

Explicación Noción	Causal	Funcional	Intencional
Culturalista			
Neomarxista			
Funcionalista			
Estructuralista			
Teoría de la Acción Racional			

- Buscando procesos de reflexión acerca del uso de estrategias de cooperación y de acción colectiva se realizó "El dilema del Prisionero", basado en la Teoría de Juegos. He aquí las reglas de puntuación empleadas:

⁴⁸ Remítase título 3 para ver la estructura las estadísticas de participación y cobertura.

EQUIPO	GRUPO	GRUPO	GRUPO	GRUPO	RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO
COMBI	Y	Y	Y	Y	-3	-3	-3	-3
COMBI	X	Y	Y	Y	-3	3	3	3
COMBI	X	X	Y	Y	-1	-1	1	1
COMBI	X	X	X	Y	2	2	2	-2
COMBI	X	X	X	X	1	1	1	1

- o Mesa de redacción. Los participantes establecieron a quien de sus compañeros deseaban entrevistar sobre la temática de la prensa escolar para que entre todos se analizara este medio. Con este ejercicio se estableció la primera mesa de redacción.

3.1.3 Segunda Sesión

- OBJETIVO GENERAL

Reflexionar cómo la prensa escolar puede contribuir a la mediación de conflictos.

- METODOLOGÍA

- o Exposición de la película colombiana "Como el gato y el ratón".
- o Introducción general de los géneros periodísticos: Crónica, noticia, opinión, reportaje, editorial. También se realizó una breve reseña de los componentes de una mediación.
- o Escogencia de un género para abordar el conflicto y la posible mediación que podía darse en la historia.
- o Construcción colectiva del sentido de la mediación en la prensa escolar.

3.1.4 Tercera Sesión

- OBJETIVO GENERAL

Generar conocimiento acerca de la construcción y diseño de la prensa escolar e identificar los elementos de una herramienta para la investigación periodística de los conflictos.

- METODOLOGÍA

- o Juego de Cubos. Creamos este juego con la finalidad de comprender algunos elementos de la guía de investigación sobre el conflicto. El juego consistió en construir un cubo ganando diversas piezas que lo componían. De una bolsa se sacaban al azar frases tipo adivinanza o crucigrama que hacían referencia a una palabra clave de la GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONFLICTOS ESCOLARES/SOCIALES. Luego de descubierta la palabra se profundizaba colectivamente en su interpretación; una vez realizado este ejercicio se entregaba una parte del cubo. Al final se armaba el cubo entre todos a partir de procesos de negociación colectiva; de hecho, el cubo tiene cuatro formas diferentes de armarse, lo que también se mostraba como metáfora de las percepciones de un conflicto.

⁴⁹ GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONFLICTOS ESCOLARES/SOCIALES, diseñado por el investigador César Rocha.

- o Análisis de diversos medios impresos que tuvieran objetivos pedagógicos; realizados en su mayoría por centros educativos o instituciones como el IDEP.
- o Teniendo en cuenta los aprendizajes que se obtuvieron en el anterior taller acerca de géneros y espacios en los que se trabaja en un periódico, los participantes construyeron las políticas y los aspectos de diseño de un medio para la convivencia.
- o A partir del ejercicio se generaron propuestas concretas para adelantar cambios y dinamizar este medio impreso en cada una de las instituciones educativas.

3.1.5 Diagnóstico Colectivo

A este taller asistieron alumnos, en su mayoría, y una docente. Para ellos lo más importante que se puede aprender de la prensa es su parte técnica ya que esta es la que brinda el soporte fundamental para el desarrollo de un periódico escolar. Frente a la escuela afirman que es un paso importante en la vida y que entre más elementos puedan adquirir en este proceso será mejor su criterio para desarrollar otras cosas a futuro.

La prensa en la escuela es pensada como un medio difícil de construir, no sólo por los recursos económicos sino por el poco interés, en general de nuestra sociedad, por la lectura. Trabajar con medios audiovisuales o sonoros brinda la oportunidad de recrear los procesos cotidianos de una forma más interactiva. El medio escrito, opinan algunos participantes, casi no contiene distracción, una desventaja notable para los intereses de algunos actores escolares. Por eso, un elemento a considerar a la hora de pensar en el formato de un periódico o boletín, es el diseño y los elementos gráficos que puedan atraer más la atención de los posibles lectores.

El vínculo de los padres de familia en este espacio es lejano, hecho que se notó en los talleres realizados porque no asistió ninguno a la capacitación. Además, es más fácil dar vida a un medio escrito desde el trabajo académico⁵⁰ que desde el fomento de la comunicación o la convivencia en la comunidad educativa. Aunque cuestionaron la posibilidad de que otros miembros, como los padres, accedan a trabajar en este espacio escolar, no niegan que podría ser una oportunidad interesante desde que se ligue a los objetivos planteados por el periódico.

Frente a la vinculación de los padres con el medio, la profesora asistente al taller afirma que la relación con la familia es básica y que esta podría generar unas raíces muy fuertes que si fallan no se podría hablar de una educación de calidad. Por otro lado, los estudiantes se quejan de que los padres o adultos, la mayoría de veces dicen que los hijos no tienen responsabilidad, se oponen a todo y no respetan los acuerdos por ello ven difícil la participación de estos en el periódico escolar.

La prensa escolar es un medio que puede ser leído en cualquier momento sin limitaciones de espacio ni tiempo. Tal vez, esta ventaja no es tan reconocida dentro de la escuela porque su contenido poco se usa para la construcción o negociación de perspectivas en

⁵⁰ Esto se refiere a que la elaboración de medios impresos en la escuela, por lo general, esta bajo la responsabilidad de áreas curriculares como lenguaje o tecnología. Desvinculando esta labor con el evidente sentido social que lo soporta.

las aulas o en otros espacios de socialización, y su lectura se limita a la simple adquisición de una información que a veces poco toca, o limita, la realidad del entorno escolar.

El pensar la prensa dentro del ámbito educativo no es un ejercicio común en las instituciones escolares como un proyecto colectivo de la comunidad escolar, tampoco lo son las situaciones conflictivas o los problemas que se presentan en ella, resumiendo, las discusiones y negociaciones son poco asimiladas en la dinámica escolar.

Es más, cuando se pensó en la relación conflictos – prensa lo primero que los participantes pensaron es que existen aprendizajes extraescolares que posicionaron a la prensa escrita y al ejercicio periodístico casi exclusivamente como medio de denuncia para "amplificar" el pensamiento de los responsables de la publicación o, en otros casos sermonear a los potenciales lectores.

3.1.6 Aprendizajes

Para los participantes analizar la prensa desde una visión corta de producto/proceso no hace posible identificar otros elementos que contienen ventajas de gran utilidad dentro de un colegio. Por ejemplo, la oportunidad de expresar de una forma más profunda los temas seleccionados reconociendo motivaciones, lógicas y perspectivas de los actores involucrados en los conflictos. Otra ventaja que reconocen del medio, desde su producción es que este puede ser un enlace entre la institución y su entorno, sin desconocer la necesidad de generar una retroalimentación, porque sin ello el proceso no sería completo.

Frente a la propuesta de establecer el periódico o el boletín como un escenario posible de discusión y de análisis los asistentes opinan que es una oportunidad que puede sobrepasar el texto escrito, creando un espacio alterno, para pensar y negociar la convivencia. Sería aún más interesante, que dentro de su construcción, se cuente con la oportunidad de entablar diversas relaciones y discusiones en las salas de redacción para poder complejizar los escritos que van a ser expuestos.

Es por ello, que sobre la relación del conflicto con el medio escrito, estos talleres dieron a los participantes elementos de trabajo que les llamó la atención en cuanto a la investigación de las historias, ya que este ejercicio poco se realiza en la construcción de los artículos. El poder analizar situaciones y escribir sobre ellas a partir de la discusión para el tratamiento e interpretación del tema, desde diversas miradas, creó una dinámica interesante que no sólo se refleja en el producto sino en el enriquecimiento del trabajo en equipo.

Un aprendizaje técnico que ayudó a los integrantes del taller a interesarse más por la escritura fueron los géneros periodísticos. Encontrar nuevas formas para contar una historia hizo que se animaran más por escribir, además el tener la posibilidad de mezclar géneros y realizar reportajes con diversas herramientas planteó una forma innovadora para hacer más llamativo este medio escrito en el colegio.

En cuanto a las mediaciones de los conflictos fue claro que es posible intervenir desde la publicación de los acuerdos y en general, de algunos resultados que se den en los espacios de convivencia.

3.1.7 Propuestas

Los participantes en la capacitación creen que es esencial que en los medios impresos se publiquen comentarios y opiniones sobre el manual de convivencia o partes de él, para generar debate y así construir nuevas ideas sobre las reglas de juego para su negociación ya sea en el aula, en la comunidad educativa y porque no en la comunidad externa.

El reconocer y reflexionar sobre las problemáticas más recurrentes en el colegio, puede ser un elemento atractivo para los estudiantes ya que es de su realidad directa que se está hablando. Además porque sería una manera interesante de informar acerca de aquellos temas que les competen a todos, que hablen de una construcción de lo público, a partir de visiones y experiencias privadas dentro y fuera del ámbito escolar.

Con el ejercicio del periódico y su análisis se puede ver que el manejo de los conflictos en este espacio requiere de un trabajo mancomunado, divergente y analítico que cuente con el respaldo de los directivos escolares y con la responsabilidad de aquellos que se dediquen a su producción.

Los integrantes de los talleres creen necesario que en la solución de los conflictos se plantee una gestión, interpretada a partir de la investigación, para señalar alguna propuesta con fundamentos.

Como anteriormente se señaló, es claro que en la mayoría de las instituciones educativas hace falta hablar más de los problemas que suceden, dentro y fuera de estos, ya que existen pocos procesos comunicativos que ayuden a reflexionar y planear mejor la convivencia. Tal vez, porque la prensa escrita genera una evidencia concreta de los problemas que suceden, la propuesta entonces sería no negarlos sino negociar los diversos sentidos que tiene el conflicto para así acordar cómo se pueden exponer dentro del medio. Esto ayudaría a fortalecer la institución ya que si no existen esas reglas en el entorno escolar, será muy difícil tomar decisiones o analizar las situaciones que ayuden al crecimiento de la comunidad.

Un elemento nuevo que ayudaría a complementar el análisis de los conflictos es el entorno, poder cuestionar a aquellos que no están directamente involucrados en la dinámica de las comunidades educativas puede ser un elemento clave para repensar los conflictos también desde la comunidad.

Otro participante afirmaba que tal vez el periódico escolar no genere cambios radicales en las instituciones, como cambiar los uniformes, pero que ciertamente es una oportunidad que no se puede perder para dar a conocer lo que realmente piensan los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

3.2 RADIO ESCOLAR

3.2.1 Primera Sesión: Noción de conflicto en la escuela.

- **Objetivo General**

Analizar diversos sucesos de la vida escolar, desde la emisora escolar y basados en la noción del conflicto desde la teoría de Acción Racional, para generar en los participantes del taller cuestionamientos, que les permita a los padres redimensionar su papel dentro de la emisora y por ende dentro del entorno escolar.

- **Metodología**

En este primer taller se trabajó la noción de conflicto en la escuela mediante un dilema moral presentado en radio, el cual nos sirvió para generar cuestionamientos a los estudiantes, docentes y padres de familia los derechos, deberes y sanciones que se contemplaban en distintos manuales de convivencia de los colegios participantes en el proyecto.⁵¹

Luego de esto se realizó una matriz análisis donde se explicaban distintas teorías⁵² para analizar el conflicto, aquí lo que se buscó fue evidenciar la importancia de interrelacionar la parte subjetiva, grupal y de contexto para proponer una gestión sostenible y que toque los distintos ámbitos.

En este primer taller se realizó el dilema del prisionero(ver anexo) para mirar las racionalidades de los actores entorno a la cooperación para generar acciones colectivas en las instituciones.

3.2.2 Segunda Sesión: Géneros radiales para el análisis de conflictos.

- **Objetivo General:**

Propiciar la construcción colectiva de reglas de juego, a partir del análisis de las diversas posibilidades de mediación para la legitimación de los acuerdos dentro y fuera de la escuela.

- **Metodología:**

En esta sesión se buscó entender la complementación entre las nociones de legitimidad y legalidad de las reglas de juego.

La metodología utilizada en esta parte es la reconstrucción de un caso problema tanto en los acontecimientos previos al punto presentado por el grupo investigador, como la gestión del conflicto a partir de la aplicación de los correctivos que podría aportar la escuela producto de acuerdos de la comunidad educativa.⁵³

51 Ver Anexo No. 1 – Dilema del prisionero

52 Op. Cit. 10

53 Ver Anexo No. 4. - Caso problema

La reconstrucción del conflicto fue presentada por los padres y estudiantes a través de historias que fueron narradas por subgrupos, mediante la dinámica oyente, la cual consiste en que mientras el grupo expositor presenta su historia el otro está de espaldas y con los ojos cerrados, lo que se busca esta metodología es observar la interpretación de los locutores al emitir el mensaje y analizar cómo les llega a los oyentes.

3.2.3 Tercera Sesión: Dimensión de la radio escolar para la convivencia.

- **Objetivo General:**

Analizar con los padres de familia las posibilidades que tiene la radio escolar para generar un diálogo de intereses y saberes en torno a la convivencia escolar.

- **Metodología:**

El tercer taller de radio fue realizado mediante la observación de un video de pandillas que se tomó como ejemplo, a partir del cual se problematizó la gestión de los conflictos escuela-entorno.

Después de esto se realizó una explicación de los distintos formatos y géneros radiales, relacionándolos en la presentación de los conflictos y temáticas de convivencia que afronta la escuela.

Se mostró un ejemplo de crónica radial, a partir del cual los asistentes realizaron una crónica que mostraba distintos conflictos escolares.

3.2.4 Diagnóstico Colectivo

La radio como medio escolar ha sido construida por gran parte de las instituciones educativas como una herramienta para el entretenimiento logrado mediante un uso recreativo, en que elementos como la música, los mensajes y el humor, se combinan para crear formatos que permitan a los estudiantes distraerse y construir unas dinámicas diferentes a las que se vivencia en el aula de clase, donde las interacciones se presentan de manera vertical y aisladas del contexto.

Consideramos que este uso recreativo de la radio escolar es importante y responde en parte a expectativas e intereses del mundo juvenil, sin embargo las emisoras escolares también podrían involucrar otros actores sociales presentes dentro del entorno escolar, mediante diferentes usos de la radio que permitan establecer nuevas interacciones e interrelaciones que propicien acciones colectivas dentro de los procesos de la comunidad educativa.

La radio escolar es un medio propicio para apoyar, construir y gestionar procesos entorno a la convivencia escolar⁵⁴, esta pensada en términos de permitir espacios donde se

⁵⁴ “La radio escolar es una de las herramientas más efectivas para generar procesos comunicativos que nos conduzcan a gestionar pedagógicamente los conflictos en la escuela por su facilidad de acceso, el conocimiento que poseen de su lenguaje las audiencias juveniles y las posibilidades que ofrece como vehículo

presente un diálogo de saberes que permita el interaprendizaje de todas las personas que conforman la comunidad escolar.

En esta perspectiva se propone un acercamiento entre las dinámicas del mundo juvenil y del adulto, donde las temáticas y las visiones de la comunicación trabajadas por la emisora escolar no sólo sean abordadas desde el punto de vista de la formación del educando, sino que permitan la reflexión colectiva de los padres y el resto de actores involucrados, para negocien constantemente sus perspectivas de vida e intereses frente a las distintas situaciones que se presenten en la comunidad escolar y su entorno.

Al momento de problematizar las dinámicas escolares, frente a la relación emisora escolar y noción del conflicto trabajada por medio de un dilema social, donde se tomó como base la problemática del tráfico y consumo de sustancias psicoactivas y las diferentes decisiones tomadas por cada uno de los actores involucrados dentro del conflicto, se generaron entre los participantes de la comunidad educativa (Padres, estudiantes y docentes) de varias instituciones, diferentes cuestionamientos frente a su participación en la radio escolar y la gestión de los conflictos, por este espacio o por otros, como el manual de convivencia.

Uno de los primeros cuestionamientos que se generaron con los participantes fue la responsabilidad de cada uno de los actores escolares dentro del conflicto, donde se evidencio la búsqueda de culpables (los otros) dentro del mismo, más no la responsabilidad propia y la búsqueda de estrategias de gestión frente a la situación.

Esa redistribución de la culpa se puede analizar a partir de diferentes estrategias mencionadas por Francisco Gutiérrez, en el texto *La Ciudad Representada*; una de ellas se fundamenta en buscar un agente impersonal, haciendo que la responsabilidad recaiga sobre un todo: "La droga es un problema común en los colegios y hace parte de la sociedad", asevera una de las personas que participó dentro del taller, negando el compromiso propio y grupal frente al dilema presentado.

En la segunda estrategia los padres, estudiantes y docentes quisieron explicar el conflicto, identificando quiénes eran los culpables y cuáles fueron las causas del mismo, aquí Francisco Gutiérrez lo presenta por medio de la negociación de la agencia: donde se identifica quién hizo qué: "En conflictos escolares, algunos padres defienden a sus hijos afirmando que "adquirieron mañas", en la calle o en otro ámbito (fuera del control tanto del afectado como de los padres)".

Otro de los análisis que se dio en la capacitación fue la de buscar quiénes eran los malos y quien eran los buenos⁵⁵, sin mirar las responsabilidades que se tienen dentro conflicto, "pasándose la pelota" tratando de evitar el compromiso que existe frente a la situación, "la mejor solución es echarlo del colegio, es por el bien del colegio", afirma uno de los participantes del taller.

de participación social". Martha Isabel Caicedo y César Augusto Rocha. *La Red de Emisoras Escolares, Tejiendo la Convivencia*. Revista RED No 34. Colombia, marzo 2002.

⁵⁵ Esto lo explica Francisco Gutiérrez en la categoría de "sujeto moral", ubicando al anunciante y su adversario en víctima – victimario. *La Ciudad Representada*

Esto se visualiza constantemente en la escuela, ya que los padres evaden su responsabilidad, atribuyendo que sus hijos deben educarse dentro de la escuela y no en otros espacios.

Esto nos permite ver que los actores escolares visualizan el conflicto de una forma, en la que no los toca personalmente, o que como hace parte de la sociedad, es muy poco o nada lo que puedo aportar al manejo de las situaciones que se presentan tanto en la escuela como en el entorno⁵⁶.

Por medio de la metodología utilizada, también logramos identificar que los padres desconocen y no participan activamente de las dinámicas que se presentan dentro de la institución; ya que está se limita a trabajar en las Asociaciones de Padres de Familia (APF), o en el Consejo de Padres, más no en otros espacios de los cuales hacen parte como comunidad educativa, como la radio escolar.

Aunque existe un mínimo porcentaje de participación, analizando el caso de la institución Cerros de Suba, en la cual la Asociación de padres participó en el montaje técnico de la emisora y tiene un día en el año en que la programación es realizada por ellos, y otro día por los docentes.

Los estudiantes por su parte desconocen los intereses de los padres frente a la escuela y la radio escolar, ya que para ellos es muy difícil aceptar que puedan participar en los espacios que posee la escuela y trabajar con ellos en la negociación de intereses y en un proyecto para mejorar la convivencia, "pero en que pueden participar los padres, sí tenemos percepciones diferentes, además ellos no han participado nunca⁵⁷".

Algunos jóvenes por lo contrario, consideran que los padres pueden aportar mucho a partir de sus perspectivas y experiencias de vida para gestión de los conflictos por medio de la radio escolar, "esto nos sirve conocernos más y saber que es lo que ellos piensan", comenta una joven que participa dentro del taller.

Por medio de otras actividades realizadas durante la capacitación como "el dilema del prisionero"⁵⁸, analizamos las racionalidades de los actores escolares frente a una situación dada, las reflexiones que se dieron a partir de esta metodología fueron:

- Ganar a costa de lo que sea sin importar lo que pueda pasarles a los otros, donde la defección es lo predominante.
- Al momento de negociar, mis intereses están por encima de los demás porque aunque esté ganando, no se puede perder.
- Cuando uno quiere cooperar y el resto no, uno es el que sale perdiendo.
- Aunque uno trate de cooperar para que todos ganen, no falta el "faltón" que no quiere hacerlo.

⁵⁶ IMPOTENCIA Aprendida: no tiene la capacidad de intervenir en una situación, porque se considera que no se tiene las habilidades o aprendizajes para participar en el manejo de la misma.

⁵⁷ Afirma un muchacho que participa en la radio escolar de su colegio.

⁵⁸ Ver anexo, Dilema del Prisionero.

- Suponer que los otros no quieren cooperar, para hacer lo mismo. Esto nos deja ver que a pesar de que los actores escolares quieren llegar a un consenso para participar en los espacios, es muy poco lo que realmente se aporta y comprometen, ya que nunca se quiere perder; como dice el dicho "predica, más no practica".

Aunque para algunos actores escolares es muy difícil concebir la posibilidad de que los padres participen en otros espacios, las reflexiones que se dieron en la capacitación llevaron a todos los participantes pensar y redimensionar sus acciones frente a la responsabilidad en los conflictos y frente a una participación activa en torno a la convivencia.

3.2.5 Aprendizajes

"La comunicación se concibe como un proceso pedagógico en el cual las interacciones entre los actores educativos y las interrelaciones entre las diferentes instancias de la escuela y el entorno, crea **conocimiento propio**. Un conocimiento que surge de lo distinto, de las diferencias lógicas de la vida, de las racionalidades y las subjetividades, de las historias de vida y las expectativas del futuro, de los imaginarios colectivos y del encuentro de diversas culturas⁵⁹".

Durante la capacitación de radio para la convivencia se trabajó sobre varios ejes importantes como radio escolar, el conflicto y la convivencia, los cuales les permitieron a los participantes del taller cuestionarse y problematizar acerca de lo que puede estar sucediendo en cada institución y como pueden aportar al mejoramiento de éste.

La comunidad escolar durante los talleres reflexionaron acerca del papel de la radio como un espacio para la mediación de los conflictos, en principio consideraban que era un espacio para distracción, más no para comunicar las realidades de su entorno y como medio de aprendizaje.

En el transcurso de los talleres se acercaron a otras visiones de la radio "Los aprendizajes más valiosos que hice, fue saber más acerca de la vida y los conflictos de la juventud y como estos pueden pasar a radio", afirma una participante en la evaluación de la capacitación⁶⁰.

A parte de conocer una de las funciones de la radio escolar, los asistentes también conocieron algunas herramientas de la radio como el lenguaje radial, "aprendí a complementar una crónica, también a hacer una entrevista breve, pero concreta" comenta una chica en la evaluación⁶¹, algunos géneros periodísticos, donde analizan problemáticas juveniles que de una u otra forma son cercanas a su comunidad⁶².

Uno de los actos importantes tanto para la comprensión de una situación, es el escuchar las perspectivas e intereses de los otros; para algunos participantes de los talleres este

59 Martha Isabel Caicedo y César Augusto Rocha. La Red de Emisoras Escolares, Tejiendo la Convivencia. Revista RED No 34. Colombia, marzo 2002.

60 Ver anexo. Evaluación de la capacitación.

61 Ver anexo. Evaluación capacitación.

62 Ver anexo, crónicas.

fue uno de los aprendizajes durante la capacitación, "es importante escuchar a los demás, para conocer lo que piensan".

Los padres que intervinieron en los talleres, reflexionaron a cerca de su participación dentro de escuela y aunque participan en algunas acciones concretas como la APF, reconocen que se debe mejorar ésta dentro de la escuela y concretamente dentro de los conflictos y la gestión de los mismos. "Aprendí a ver el conflicto de una forma diferente, con más profundidad", escribe una persona en la evaluación.

Al momento de problematizar sobre algunas situaciones concretas, los actores escolares pudieron sacar los conflictos fuera de la escuela y llevarlos al entorno, permitiendo así una visión más amplia y más significativa, pues no dejan a un lado todos los elementos que emergen dentro de la sociedad y que muchas veces se ven reflejados en las instituciones y de las cuales hacen parte. "Debemos solucionar los problemas de nuestra comunidad nosotros mismos y no dejárselos a los demás", expresa una persona en la evaluación⁶³.

A partir del análisis de las diversas posibilidades de mediación para poder llegar a acuerdos dentro y fuera de la escuela, la comunidad escolar cuestionó las reglas y las sanciones que están presentes en el manual de convivencia y si éstas son realmente legítimas o no. Hubo mucha controversia sobre este tema, pues para unos las reglas del manual son algo que de debe cumplir, en cambio para otros no están acorde con la "realidad"⁶⁴.

Cuando se hacía referencia a las sanciones que se encuentran en el manual, los padres y estudiantes cuestionaron el sentido real de la sanción, ya que por un lado es mostrar que existía disciplina y autoridad y por otra parte era ayudar y aportar a la formación del individuo⁶⁵. "En otras palabras el arte de castigar no debe tender a la represión sino a medir, jerarquizar y valorar la naturaleza de los individuos⁶⁶".

3.2.6 Propuesta

La comunidad escolar, a partir de la socialización que se tuvo en la capacitación, esta dispuesta en gran medida a participar dentro de los espacios, proponiendo el fortalecimiento de las emisoras escolares y redimensionar su papel en el entorno escolar.

Por otra parte también consideran importante, tener conocimiento del acontecer diario de la escuela y su entorno, para generar acciones concretas frente a la gestión de los mismos por medio de la radio escolar.

Los asistentes al taller consideran que la participación de los padres en la emisora escolar sería mediante el conocimiento de sus percepciones a cerca de los temas que se presentan en la emisora, a través de entrevistas, invitación a los programas. También los educandos consideran que padres y docentes podrían participar por medio de la organización logística y en la parte investigativa.

63 Ver anexo. Evaluación de la capacitación.

64 Realidad: Entendida como lo que acontece constantemente tanto en la escuela como en el entorno.

65 Ver anexo. Caso ejemplo.

66 Borrero García Camilo. Del reglamento al manual de convivencia. Centro De Investigación y Educación Popular CINEP. Colombia, agosto de 1997. Página 13.

3.3 Televisión Escolar

3.3.1 Primera Sesión: Noción de conflicto en la escuela

- **Objetivo General:**

Realizar acercamiento al concepto de Conflicto reconocer la importancia de la televisión escolar como apoyo para la construcción de una cultura de la convivencia.

Noción de Conflicto

Comunicación en el conflicto

Características de las racionalidades en los conflictos sociales

Características de las racionalidades en los conflictos escolares

Haciendo uso de un video de apoyo sobre pandillas se debate sobre los imaginarios que manejan los integrantes de estos grupos y se busca aterrizar los conceptos vistos en un caso hipotético.⁶⁷

Herramientas Utilizadas y Metodología:

Video sobre Pandillas de la Localidad de Suba⁶⁸

Ejercicio sobre Dilema del Prisionero.⁶⁹

Cartelera

Historia de vida (Caso supuesto sobre el conflicto de las drogas y las pandillas en los colegios)

3.3.2 Segunda Sesión

Producción televisiva para la convivencia en la escuela

- **Objetivo General:**

Poner en conocimiento de los padres asistentes los conceptos técnicos y tecnológicos de los que se sirve este medio de información, así como sus potencialidades para la escuela en la gestión de conflictos. Se trata de brindar elementos para que los padres estén en capacidad de analizar el medio desde los procesos de producción basándose en los recursos tecnológicos y creativos de los que hace uso a la hora de realizar un producto audiovisual.

⁶⁷ Esta serie de videos, que trata el tema de las pandillas en Suba, es producto del proyecto VISAJES de la Alcaldía Local de Suba y fue facilitado por la Casa de la Cultura Suba Centro.

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ Ver Anexo No. 1 – Dilema del prisionero

o Presentación

Debatir con los padres sobre sus visiones sobre el medio, el manejo que se le da en el país y las potencialidades del mismo en la educación y en la promoción de la convivencia.

Qué es la televisión y cuál su papel en la gestión de conflictos escolares.
Cómo y porqué es importante alfabetizar para el lenguaje audiovisual.

o Requerimientos Técnicos (Equipos necesarios y su uso)

Evidenciar los equipos necesarios para la realización audiovisual en la escuela y cuáles son sus funciones. Se utilizan equipos reales para demostrar sus características y funcionalidad.

Cámara
VHS
Televisor
Micrófono
Luces
Filtros

o El Lenguaje Audiovisual

Dar a conocer los elementos creativos de los que se dispone en la realización televisiva. Se utiliza el video de apoyo que ilustra sobre el tema, para posteriormente realizar una practica demostrativa con cámara.

Planos o encuadres
Ángulos y movimientos de cámara
Locución, música y efectos

o La Producción Televisiva

Conocer las etapas que deben seguirse en el proceso de producción audiovisual, haciendo énfasis en la importancia de la investigación del tema y su posterior objetivación en el video. Al final de esta etapa se hace una dinámica participativa de elaboración de libreto basado en un caso hipotético de conflicto escolar narrado en el formato de radiodrama⁷⁰.

Escogencia del tema y formato (argumental y/o documental)
Investigación y análisis (herramientas)
Libreto y/o guión
Grabación
Edición
Emisión

3.3.3 Tercera Sesión

⁷⁰ Ver Anexo No. 2. Guión de Radiodrama

El análisis televisivo como herramienta para la promoción de la convivencia.

- **Objetivo General:**

Este taller tiene por objeto sensibilizar a los padres sobre la importancia que tiene observar televisión asumiendo posturas críticas frente al medio. Se busca dar elementos de juicio que permitan realizar procesos de análisis reflexivo desde la producción y recepción de los productos audiovisuales, así como derroteros para el diseño de talleres sobre el tema en la escuela.

- o **La Producción Televisiva**

Reconocer los factores creativos, humanos, teóricos, ideológicos, económicos y socio-culturales que influyen en la intencionalidad de la producción televisiva a la hora de plantear la forma en que se quieren abordar los temas. Se hace uso de ejemplos en video para su análisis y posterior debate con los padres.

Investigación

Libreto y/o guión

Grabación

Edición

- o **Análisis de Recepción**

Analizar los factores físicos y psicológicos que inciden en la forma en que los televidentes reciben y asimilan los mensajes audiovisuales, y cómo este medio puede incidir en las concepciones de los receptores sobre temas conflictivos o polémicos. A través de videos grabados de programas de televisión se identifican las intencionalidades en la producción y hace un análisis con los padres sobre las posibles formas en que serían asimilados esos mensajes, por ellos y por sus hijos.

Qué es y para qué el análisis.

Factores a tener en cuenta

Tipos de Mediaciones

Espacios para la reflexión (la tv como generadora de debate)

3.3.4 Diagnóstico Colectivo

Una semana antes de iniciar la capacitación de Televisión en la Escuela se percibía un ambiente favorable que hacía pensar que la asistencia iba a ser masiva, tal vez mucho mayor que en las otras capacitaciones, sin embargo la cantidad de padres que se esperaba nunca llegó a pesar de que los inscritos eran muchos. No obstante la participación promedió las quince personas, cifra que superó la de los otros talleres.

Se esperaba que la capacitación sirviera para sentar las bases para la implementación de proyectos de gestión de conflictos mediados por la televisión en la escuela. Por tanto, el plan de trabajo preveía que el espacio generara, por un lado, reflexión en torno a la producción y la recepción televisiva para la gestión de conflictos, y por otro el reconocimiento técnico y tecnológico tanto del lenguaje como de los equipos utilizados en la producción audiovisual. Por tal motivo la capacitación se planteó en tres sesiones: (1) Introducción a la noción de conflicto; (2) Lenguaje televisivo, tecnologías implicadas y análisis de producción; y (3) el conflicto desde lo audiovisual, guión de video y análisis de recepción.

o Percepciones de los participantes

El diagnóstico correspondiente a la primera fase del proyecto había evidenciado una generalizada visión negativa de los padres hacia el conflicto. Este análisis se corroboró al inicio del primer taller de televisión, en el cual los asistentes lo tacharon de dañino y nada productivo. Esta percepción fue variando en la medida que se revisaron las distintas nociones de conflicto y se enfocó el taller en evidenciar las estrategias que asumían los participantes cuando eran partícipes estos.

Era en ese momento claro que, tanto padres como estudiantes, asumían posiciones variantes respecto del otro dependiendo de cómo actuaba ese otro y del contexto en el que se hallaban. Se inició el debate sobre la relación padres-hijos en el hogar y las estrategias que se utilizaban en momentos de choque; así, las estrategias más utilizadas por padres eran:

Mostrarse fuertes, pues uno no puede ser blando porque los hijos se la montan. A esto se le suma que muchos niños se pierden por la falta de carácter de los padres. Lo que se resume en que se debe tener mano dura.

El diálogo sí pero las decisiones compartidas quién sabe. Los padres afirman que se debe favorecer el diálogo para arreglar los problemas con sus hijos, sin embargo se percibe que el que toma las decisiones soy yo, así no les guste.

"A los golpes no, pero a veces es necesario". Aunque fue usual que los padres afirmaran que no solucionaban los problemas con sus hijos a golpes, algunos dijeron que en ocasiones lo habían hecho. Es que uno a veces pierde el control o en algunos casos no queda más remedio, fueron algunas de las respuestas.

En general los padres afirmaron que en cuanto a la conflictividad en la escuela ellos se sentían co-responsables de la formación moral que recibían sus hijos, y que si bien esa era una de las funciones de la escuela también lo era de las familias.

En cuanto a los estudiantes, algo tímidos al principio por la presencia de padres, afirmaron que la principal estrategia para conseguir algo de sus padres es la pataleta o el lloriqueo. "Uno generalmente hace la pataleta para que le den lo que quiere, aunque a veces no funciona". Respecto a la relación con sus compañeros de estudios dicen que "¡cuando a mí me cae alguien mal pues no le hablo o a veces cuando alguien no le cae bien al curso pues se la montan y si a mí me la montan entonces me pongo agresiva, aunque también a veces ponerse agresivo no sirve de nada por que se la montan peor, entonces le toca a uno burlarse con ellos".

Algo en lo que concuerdan tanto padres como hijos en la conflictividad escolar es que una buena estrategia defensiva es el silencio. "Mi hija y varios compañeros se han dado cuenta quien es la que hace los daños, pero la pelada ya los tiene amenazados con que si hablan se deben atener a las consecuencias. Eso es complicado por que si uno no habla nos castigan a todos, pero si habla quién sabe que le hacen". Sin embargo, los estudiantes también suelen utilizar el silencio como forma de cooperar con sus compañeros, lo que implica una posición estratégica de respaldo, no por temor sino por solidaridad.

Esa tendencia a la cooperación/defección estratégica se percibió al realizar la dinámica "El dilema del prisionero". Luego de conformar cuatro grupos mixtos de padres y estudiantes, y después de varias rondas, fue clara la tendencia de cada grupo a ganar por ganar, así eso implicara no cooperar, lo que claramente no siempre generaba dividendos. Lo curioso de esta sesión es que el único grupo que se dio cuenta de que la lógica del juego es que si todos cooperan todos ganan, y cambió su estrategia de defección por cooperación, terminó siendo el perdedor, pues fue el único que se mantuvo cooperando hasta el final en un ambiente de no cooperación. Este ejemplo demostró la tendencia de este grupo humano a buscar estrategias ganadoras individualizantes y no negociadas, donde lo que importa es que los unos ganen más que los otros, por lo que no es conveniente llegar a acuerdos.

3.3.5 Aprendizajes

o Análisis de producción

El segundo taller pretendía acercar a los participantes a los conocimientos sobre el lenguaje audiovisual, las lógicas de producción y las tecnologías implicadas en este proceso. Se buscaba brindar elementos que facilitaran el pensar en imágenes las formas de presentar un conflicto escolar, bien fuera para ser utilizado como un producto informativo o como material de apoyo para la reflexión del mismo.

En este aspecto los asistentes evidenciaron su lejanía al lenguaje audiovisual y a las dinámicas que este encierra. Sin embargo, a pesar de no tener en buen concepto lo que ofrece la producción nacional al entorno escolar, se mostraron entusiasmados sobre las posibilidades que ofrece el medio –como excusa- para acercarse a la escuela, pero también sobre la riqueza de su lenguaje para abrir el debate sobre el conflicto en los colegios.

Sobre el papel de la televisión en la escuela, se entrevistó que en general se ha venido utilizando como recurso didáctico, pero poco se ha pensado como facilitador de la reflexividad de los conflictos escolares. En tal sentido, al cuestionar a los padres sobre las posibilidades del medio en el entorno educativo se percibió que mantenían un pensamiento ejemplificante del mismo, más no lo percibían como una excusa para generar debate entorno al conflicto. Es decir, lo asumían como una forma de evidenciar los conflictos, de informarlos; pero no lo perfilaban como parte de una propuesta integral de convivencia, lo que claramente puede limitar las posibilidades del video al concebirlo como el medio por el medio, como si por sí sólo pudiese generar sensibilidad hacia la convivencia.

Sobre la producción como tal, luego de que en la capacitación se hiciera un corto en video, se vislumbró la limitación primaria –propia de los neófitos- para pensar en imagen la problemática que iban a trabajar, recurriendo a los elementos clásicos que un televidente común percibe en la televisión. Esto, por supuesto, no es malo, porque permite inferir que los participantes tienen la facilidad de tomar ciertos elementos de la realidad para representar sus problemáticas; lo que puede ser muy provechoso al hacer un trabajo más concienzudo con ellos.

Respecto a las tecnologías implicadas y las técnicas de producción, era claro el poco acercamiento de los asistentes a dichas temáticas. Aun así, se dispusieron a trabajar en equipo tanto en la elaboración del libreto, en el que participaron negociando la mejor

forma de mostrar la temática, como en la grabación, en la que procuraron implementar recursos del lenguaje audiovisual que habían visto en la capacitación. Lo que les permitió darse cuenta que las ideologías, las visiones personales del conflicto, así como las diversas formas de asumir el lenguaje televisivo también jugaban un papel importante en la construcción de un producto audiovisual; lo que implicaba que la intensionalidad también estaba presente en la producción.

o Análisis de Recepción

Se buscaba que en este punto los participantes debatieran sobre cómo se ve afectada su realidad por la televisión masiva y reflexionaran sobre cómo asumen sus mensajes y las formas en que estos son mostrados. Para tal fin se expuso teoría sobre las mediaciones implicadas en el proceso de recepción audiovisual, dentro de las que se encuentran⁷¹:

- **La mediación individual:** surge del sujeto considerado en su dimensión individual y social. Por tanto, incluye su desarrollo cognoscitivo y emotivo, el género al que pertenece, la edad, etc. así como los elementos significativos de la cultura de la cual forma parte.
- **La mediación situacional:** se refiere al contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de recepción trascendiendo el momento en el que el sujeto entra en contacto con el medio de comunicación. (el hogar en primera instancia; pero también la escuela, el barrio, los amigos, etc.
- **La mediación institucional:** considera que el receptor participa en forma simultánea en diversas organizaciones e instituciones sociales. Además de ser receptor, es hijo de familia, amigo, alumno, miembro de una cultura, etc. Desde todas estas identidades, múltiples y muchas veces contradictorias, las diversas instituciones tratan de mediar el significado de la recepción.
- **La mediación tecnológica:** se produce por el hecho de que cada medio de comunicación tiene lenguajes y características técnicas propias que influyen en los procesos de recepción. La televisión utiliza un lenguaje particular para generar sus mensajes reproducirlos y presentarlos al auditorio, entrando en juego sus diversos géneros y formatos, las tomas, los planos, los encuadres, etc.

Además se enfatizó que los sentidos del receptor son susceptibles de ser manipulados también con los efectos, la edición y la musicalización de este tipo de producciones.

Era claro al inicio, como se mencionó arriba, que los participantes tenían una visión satanizada de los medios de comunicación, en especial de la televisión. Percibían, con razón, que la producción nacional en cuanto a dramatizados e informativos era abundante en contenidos de sexo y violencia, lo que generaba cierta reticencia de los padres para que sus hijos observaran estas producciones. Los padres, e incluso algunos estudiantes, atribuían a la televisión conductas que se observaban en sus hijos y compañeros, que a modo de ejemplo habían sido tomadas por estos para llevarlas a la realidad. De tal manera que si el entorno escolar era violento lo era en gran medida por lo que sus miembros veían en los medios.

Al problematizar a los participantes sobre si el problema era del medio o de los productores y que si no veían posibilidades de darle mejores usos al mismo, todos

⁷¹ Charles Creel, Mercedes, "Del estudio de los medios, a la incorporación de las audiencias", en Tecnología y Comunicación Educativa, Núm. 26 enero/junio, México, D.F., ILCE, 1996.

estuvieron de acuerdo en que lo importante es con qué intención se produzca y la forma que sea mostrado un producto audiovisual. Sin embargo, esto dejaría la responsabilidad de la creación de imaginarios sociales en manos de los productores, por lo que los espectadores serían tan solo receptáculos de información y no podrían sino confiar en que aquellos les brinden una producción sana.

Esto llevó a cuestionarlos sobre su responsabilidad como receptores y si su actitud frente a los mensajes debía ser pasiva o activa. Si bien se percibía que algunos participantes seguían dándole un poder magnífico a la televisión, otros plantearon que ellos no creían todo lo que la televisión decía, y que no harían todo lo que los personajes de la televisión hacen, lo que llevó la discusión a otro nivel.

Entonces ¿qué suelen hacer nuestros participantes para aprovechar mensajes potencialmente negativos y convertirlos en positivos?

Algunos plantearon que la estrategia que más usaban era la prohibición, es decir, apartar a sus hijos de los televisores para evitar que vieran programas dañinos. Pero como la curiosidad sigue ahí otros dijeron que lo mejor era sentarse a ver con ellos los programas y hacer comentarios que encaminaran los malos ejemplos, así como cuestionar a sus hijos sobre una determinada conducta que habían observado, explorar su opinión y si era del caso recriminarla.

El debate sobre las diferentes estrategias y mediaciones existentes en la recepción televisiva permitió sacar como conclusión que siempre es importante reflexionar individual o grupalmente sobre contenidos televisivos polémicos, haciendo uso de las mediaciones individual, situacional e institucional y teniendo presente el impacto de la tecnología audiovisual, su lenguaje y sus efectos a la hora de analizar un mensaje televisivo. Quedo claro que la televisión en la escuela puede tener un uso más importante que el simplemente informativo, que es el de evidenciar los conflictos escolares con el fin de generar debate entorno a sus consecuencias y sus posibles soluciones o formas de gestión

3.4 Manual de Convivencia

3.4.1 Primera Sesión: Noción de conflicto en la escuela.

Objetivo General:

Discutir colectivamente sobre las problemáticas escolares, frente a lo expresado por el manual de convivencia desde la teoría de Acción Racional, para generar en los padres de familia, cuestionamientos que les permitan redimensionar el papel que juegan en la construcción de las reglas de juego.

- **Metodología**

En este primer taller se trabajó la noción de conflicto en la escuela y se manejó mediante un dilema moral presentado en audio, el cual nos sirvió para generar cuestionamientos a

los estudiantes, docentes y padres de familia los derechos, deberes y sanciones que se contemplaban en distintos manuales de convivencia de los colegios participantes en el proyecto. 72

En este punto se enfatizó en la importancia de la construcción de confianza entre los actores de la comunidad educativa lo que permite que las reglas de juego sean legitimadas y se presenten en las interacciones entre los distintos actores escolares.

Luego de esto se realizó una matriz de análisis donde se explicaban distintas teorías⁷³ para analizar el conflicto; aquí lo que se buscó fue evidenciar la importancia de interrelacionar la parte subjetiva, grupal y de contexto para proponer una gestión sostenible y que toque los distintos ámbitos.

En este primer taller se realizó el dilema del prisionero para mirar las racionalidades de los actores entorno a la cooperación para generar acciones colectivas en las instituciones.⁷⁴

3.4.2 Segunda Sesión

Diagnóstico y normatividad en los manuales de convivencia.

Objetivo General:

Propiciar la construcción colectiva de reglas de juego, a partir del análisis de las diversas posibilidades de mediación para la legitimación de los acuerdos dentro y fuera de la escuela.

En esta sesión se buscó entender la complementación entre las nociones de legitimidad y legalidad de las reglas de juego.

- Metodología:

La metodología utilizada en esta parte es la reconstrucción de un caso problema tanto en los acontecimientos previos al punto presentado por el grupo investigador, como la gestión del conflicto a partir de la aplicación de los correctivos que podría a portar la escuela producto de acuerdos de la comunidad educativa.⁷⁵

La reconstrucción del conflicto fue presentada por los padres y estudiantes a través de historias que fueron narradas por subgrupos, mediante la dinámica oyente, la cual consiste en que mientras el grupo expositor presenta su historia el otro está de espaldas

72 Ver Anexo No. 2. Guión de Radiodrama

73 Causalidad: busca las razones por las cuales sucede algo, hablamos de aquello que causa el conflicto, se trata de averiguar lo oculto tras los hechos, encontrar la raíz de los problemas.

Función: basadas en el funcionamiento de los grupos humanos, está influida fuertemente por el funcionalismo norteamericano y por el estructuralismo. Mide los efectos causados por el funcionamiento.

Acción Racional: buscar entender las razones por las cuales las personas hacen lo que hacen, tiene raíces en las interacciones de los sujetos y lo que media dichas interacciones, hablamos de las subjetividades y de las maneras de percibir el entorno.

74 Ver Anexo No. 1 – Dilema del prisionero

75 Ver Anexo No. 4. - Caso problema

y con los ojos cerrados, lo que se busca esta metodología es observar la comunicación entre los actores escolares para la concertación de acuerdos en beneficio de la comunidad educativa.

Los puntos de análisis que se discutieron a partir de la reconstrucción de los casos tensan como base la observación sobre si las reglamentaciones existentes respecto a los casos presentados tenían coherencia con el contexto educativo, social y familiar en que se aplican.

3.4.3 Tercera Sesión

Una propuesta para la construcción de normas pedagógicas.

- **Objetivo General:**

Analizar con los padres las posibilidades que brinda el Manual en la construcción de reglas de juego, la legitimidad de acuerdos y normas para el mejoramiento de la convivencia entre los actores escolares.

- **Metodología**

El tercer taller de manuales fue realizado mediante la observación de un video de pandillas que se tomó como ejemplo, a partir del cual se problematizó la gestión de los conflictos escuela-entorno.

La discusión del video se analizó a partir un cuadro de relaciones que mostraba el análisis del conflicto en los ámbitos individual, familiar y social relacionándolos con los deberes, derechos y sanciones, que ellos consideraban estaban interrelacionados con la situación actual de Suba frente a las problemáticas de convivencia.

En esta parte se cuestiono a los participantes en el como construir sanciones que permitan el interaprendizaje de los sujetos escolares y que permitan procesos de gestión relacionados con la dinámica educativa y familiar.

3.4.4 Diagnóstico Colectivo

En esencia los manuales de convivencia han sido concebidos como instrumentos que permiten construir reglas de juego para la interacción de los actores escolares.⁷⁶ Pero en la cotidianidad de la escuela lo que se puede observar es que su estructura (filosofía institucional, derechos, deberes, sanciones y estímulos) se ha quedado estrecha frente a las dinámicas y conflictos a los que se enfrentan a diario padres de familia, estudiantes, docentes y directivas.

Problemáticas como pandillas, inseguridad, embarazos a temprana edad, drogadicción no se discuten y gestionan al contrario la aplicación del manual de convivencia parece

⁷⁶ "... los reglamentos autoritarios deben pasar a la historia, y deben ser remplazados por un instrumento moderno, democrático y acorde con las nuevas herramientas didácticas, al que se ha llamado Manual de convivencia". Borrero García Camilo. Del reglamento al manual de convivencia. Centro De Investigación y Educación Popular CINEP. Colombia, agosto de 1997. Página 7.

aportar a su escalamiento, y es aquí cuando surge la pregunta, ¿debería cambiarse la estructura y la forma de aplicar manual, o incluso ambas posibilidades?

En la discusión con la comunidad escolar dentro del diagnóstico, se observó que el Manual de convivencia funciona como una reglamentación que muchas veces no tiene en cuenta el objetivo pedagógico para el cual son creadas las instituciones educativas, ni las necesidades concretas de la comunidad educativa en la que se aplica, o aun peor, es absolutamente sancionatorio y ayuda a mantener las relaciones de poder-autoridad vigentes en la escuela construyendo procesos de exclusión y dejando en manos de la familia y la sociedad conflictos a los cuales la escuela podría aportar.⁷⁷

o Las reglas y el conflicto

Al momento de problematizar las dinámicas escolares, frente a la relación del manual de convivencia y noción del conflicto trabajada por medio de un dilema social, donde se tomó como base la problemática del tráfico y consumo de sustancias psicoactivas y las diferentes decisiones tomadas por cada uno de los actores involucrados dentro del conflicto, se generaron entre los participantes de la comunidad educativa (Padres, estudiantes y docentes) de varias instituciones, diferentes cuestionamientos en la relación con las reglas de juego (deberes y derechos, sanciones)⁷⁸ estipulados en varios Manuales de convivencia de las instituciones que se encuentran en el proyecto.

Uno de esos primeros cuestionamientos se presentó en torno a como estos deberes y derechos no aportaban ninguna pauta para manejar de manera adecuada la situación conflictiva que se presentaba; al contrario, lo estipulado no era coherente con lo que se está viviendo en la escuela y su entorno. Puesto que las instituciones parecen negar lo que está pasando en el exterior, y la respuesta a una situación conflictiva que venga de fuera es la prohibición,⁷⁹ a veces basada en derechos colectivos que parecen no entender la complejidad de las problemáticas, dejando sin mayores elementos para actuar a los sujetos escolares que se enfrenten a un contexto de este tipo.

Al analizar lo que pasaba en el ámbito familiar y social la situación no es diferente, puesto que en la gran mayoría de hogares estas problemáticas no son tocadas por los padres, ya que prefieren estrategias como la vigilancia y la autoridad en estos casos, mientras los hijos optan por no tocar estos temas con los padres argumentando falta de confianza en su relación, es decir no se analizan conflictos que se pueden presentar y mucho menos se crean reglas entorno a cómo manejarlos en los distintos espacios donde se encuentra cada uno de los miembros de la familia.

En esta perspectiva la estrategia para enfrentar el conflicto es la evasión o indiferencia, como se reconoce que se hace en la sociedad, y en esa medida las soluciones que se le dan a los conflictos no coadyuvan a su óptima gestión, sino a su escalonamiento.

“las reglas muchas veces no tienen en cuenta el contexto en que van a ser aplicadas”, esta es la percepción de un madre de familia y docente que participó en el taller, ya que al

⁷⁷ En palabras de los padres: “los actores sociales se pasan la pelota de unos a otros sin gestionar el conflicto”.

⁷⁸ Ver anexo de deberes derechos y sanciones utilizadas para la reflexión en el primer taller de Manual.

⁷⁹ “Respetar la propia vida y la de los demás, por tanto no es permitido portara, consumir o vender estupefacientes”, Este es uno de los deberes que tiene dentro del manual de una institución un estudiante.

escuchar las distintas perspectivas de cómo era aplicado el manual en las distintas instituciones, se analizó que en las situaciones que se presentan a diario no se tiene en cuenta lo que se está viviendo el estudiante, o las personas involucradas y muchas veces tiene más peso la norma, que los argumentos de las partes involucradas y el buscar una forma distinta de solución sobre todo en los casos de disciplina.

o Sanciones y Gestión del Conflicto

En la problematización realizada al respecto de las sanciones se cuestionó con los padres, estudiantes y docentes su pertinencia dentro de la escuela y ¿cuál sería su tarea en la gestión del conflicto?

En este aspecto pudimos analizar varios puntos, uno de ellos es la transferencia de responsabilidades a la hora de enfrentar un conflicto que implique una interrelación entre la institución y el entorno, por tal visión problemáticas como drogadicción y agresión física entre otras tienen como una solución la exclusión⁸⁰; pero los actores escolares reconocen que ahí no termina el problema pues la familia tampoco tiene elementos para manejar la nueva situación y por ello trasladan su responsabilidad a instituciones o profesionales que supone conocen del tema, ¿pero qué sucede en los casos en que esta solución tampoco aporta?, en estas situaciones los padres piensan que el conflicto escala y puede desembocar en peores situaciones como la delincuencia juvenil y la desintegración de la familia afectando en últimas el plano social.

Otro de los puntos analizados tiene que ver con la aplicación de la sanción y la confianza en que ésta tenga un componente pedagógico "...existen sanciones injustas, por ejemplo salirse de clase afecta al estudiante académicamente y en sus relaciones...hay casos en que el muchacho responde, en otros no", "para aplicar la sanción sólo se fijan en el comportamiento pasado, sólo se ve el observador, no se ve a la persona, ni lo que piensa, lo que quiere o lo que siente", estas son las apreciaciones de dos estudiantes que observan que la sanción muy pocas veces aporta a la formación que se busca, puesto que no es pensada realmente como un proceso para la gestión del conflicto o a favor de resolver la problemática.⁸¹

A partir de este cuestionamiento de los padres y estudiantes frente al objetivo de la sanción se llega al análisis de cómo realizar los procesos pedagógicos y qué debe primar si la autoridad y la vigilancia o el diálogo y la compañía; los participantes reconocieron que lo más pertinente es la segunda opción, sin desconocer que aun en muchas situaciones que se presentan en el hogar y la escuela se utiliza la primera, esto se debe según ellos a las pocas certidumbres que se tienen a la hora de enfrentar la formación del educando.

o Legitimidad y Manejo del Conflicto

80 Son causas de desescolarización o cancelación de la matrícula las siguientes: "consumir, portar o inducir al consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución, en sus alrededores o salidas programadas por la misma" Este es una de las sanciones que tiene dentro del manual de una institución un estudiante.

81 Sin embargo, toda esta red de conductas susceptibles de ser convertidas en castigo mantienen un objetivo pedagógico, prevenir las desviaciones encauzar y corregir ...La idea es que la falta misma sirva para hacer progresar al niño⁹, le ayude a corregir sus defectos por medio del castigo impuesto. Borrero García Camilo. Del reglamento al manual de convivencia. Centro De Investigación y Educación Popular CINEP. Colombia, agosto de 1997. Página 7.

En la discusión con los participantes mediante la reflexión de varios conflictos escolares presentados como dilemas se llega a un cuestionamiento ¿cómo se realizan los acuerdos para la interacción escolar? y se encuentra que en muchos casos el manual no está sustentado por un proceso de participación y problematización en torno a la convivencia escolar, lo cual le permitiría dar legitimidad a los acuerdos que están allí.

En esta medida las normas que aparecen en éste, son restricciones o derechos que se aplican la pie de la letra y que en la mayoría de casos tienen dificultades porque evidencian que en la practica no responden a las necesidades de lo que se está viviendo y no son producto de la comunicación entre los actores escolares, mediante la argumentación de las propuestas que cada uno tiene, " Se hace una regla, pero no se socializa, no se discute, no hay propuestas para la institución, pues los jóvenes no son escuchados"⁸²

Los padres que estuvieron en los talleres sienten que su participación ha sido mínima en la construcción de la reglas de juego que se manejan en la escuela, bien sea por desconocimiento de las dinámicas internas de la escuela o de las formas en que podrían realizar está labor. En este sentido su función esta en acudir en el momento en que son llamados para escuchar una sanción que debe recibir el educando por su comportamiento.

A demás se agrega que muy pocas veces se realiza un seguimiento a los acuerdos que se realizan para ajustarlos, es más se percibe el incumplimiento de las reglas y acuerdos, por dos razones: una de ellas, por desconfianza a que la otra parte incumpla, y la otra porque se busca imponer la autoridad y el poder por encima de los acuerdos, y en esa medida todos podemos irrespetar la regla porque los demás lo hacen.

Otro de los aspectos mencionados por los asistentes a la capacitación es la apropiación de las normas consignadas en el manual, ellos consideran que este aspecto no se presenta, ya que las normas parecen leyes estáticas que no tienen en cuenta los procesos de cambio que se han venido dando en la sociedad y por lo tanto siempre serán poco útiles a la hora de aplicarlas puesto que la mayoría de actores no ha construido un sentido sobre las mismas.

3.4.5 Aprendizajes Obtenidos

En todo proceso de aprendizaje se vivencia la transformación de la percepción propia, y se espera construir un conocimiento que pueda aportar en los distintos espacios en los que se desenvuelve el ser humano, consideramos que en la capacitación apporto al inicio de éste.

Uno aprendizajes que se presentó desde el inicio fue el cuestionamiento constante frente al complejidad de los conflictos y su relación con la construcción de reglas de juego "Aprendí a que se debe cuestionar lo que pasa en lo familiar, y las sanciones", "El respeto, el CUESTIONARSE, comunicación , responsabilidad, amor , madurez , tolerancia, aprender a afrontar y a solucionar un conflicto" ⁸³.

⁸² Apreciación de un padre de familia en los talleres de capacitación.

⁸³ Ver anexo. Evaluación de la capacitación.

Otro de los aprendizajes logrado fue la posibilidad de empezar a interrelacionar los distintos ámbitos para la gestión de un conflicto, sobre todo el familiar y el social, " el respeto y la comunicación como base en la sociedad la cual está condicionada por muchos entes, teniendo en cuenta que no todos somos iguales, pero que debemos ser tratados con igualdad", "Los valores, los derechos, que existen en la sociedad, el individuo y la familia, los deberes que se cumplen y se deben cumplir", "Aprendí a saber escuchar a mi hija a no ponerle yo siempre mi autoridad"⁸⁴

Los padres que intervinieron en los talleres, reflexionaron a cerca de su participación dentro de escuela y aunque participan en algunas acciones concretas como la APF, reconocen que se debe mejorar ésta dentro de la escuela y concretamente dentro de los conflictos y la gestión de los mismos.

3.4.6 Propuesta

¿Entonces, cuál sería la propuesta frente a esta situación?, se piensa que un primer paso está en la problematización de lo que allí se presenta; derechos, deberes, estímulos y sanciones deberían ser discutidos frente a la dinámica de cada institución escolar y su entorno en un proceso de construcción de reglas de juego que permita la negociación de las distintas perspectivas de los actores escolares frente a sus conflictos, aportando al diálogo de saberes e inclusión de las personas que conforman la comunidad educativa.

Se considera que las sanciones son necesarias, pero estas deben tener un carácter pedagógico es decir que lleven a un proceso de formación de los involucrados y se comprenda la importancia de respetar los acuerdos en la construcción de la convivencia. Además de lo anterior se busca transformar la realidad para aportar a la construcción de la educación como bien público.

En este punto se deriva un nuevo cuestionamiento ¿qué validez tienen los procesos de sanción que se han realizado?⁸⁵, esta pregunta es pertinente para lo pretendido en este proceso de investigación; el manual de convivencia es una pauta de las reglas de juego construidas a partir de las negociaciones realizadas por la comunidad educativa, sin embargo estas deberían ser dinámicas y transformarse de acuerdo a la realidad y necesidades de los actores escolares, como se observa una pauta sirve para construir no todo está hecho y el manual no es la última palabra, por lo tanto es una base para los procesos se realizan en otros espacios como el comité de convivencia y los medios escolares, desde los cuales se puede aportar y hacer un seguimiento a las situaciones que se viven en cada institución escolar.

3.5 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

3.5.1 Primera Sesión: Noción de conflicto en la escuela.

Objetivo

⁸⁴ Ver anexo. Evaluación de la capacitación.

⁸⁵ Apreciación de un padre de familia en los talleres de diagnóstico, participante del Comité de Convivencia.

El objetivo principal fue un acercamiento al concepto de Conflicto, abordado a partir de las siguientes temáticas:

Noción de Conflicto

Comunicación en el conflicto

Características de las racionalidades en los conflictos sociales

Características de las racionalidades en los conflictos escolares

Metodología

En el taller, se abordaron tres dimensiones generales del PEI: **Componente Conceptual, Currículo y Componente Administrativo**. Al abordar estas dimensiones se conocieron las herramientas que permiten la interpretación de la realidad y la utilización de estrategias de acción que permiten la gestión pedagógica de los conflictos.

Herramientas Utilizadas

- Video sobre Pandillas de la Localidad de Suba⁸⁶
- Ejercicio sobre Dilema del Prisionero.
- Cartelera
- Historia de vida (Caso supuesto sobre el conflicto de las drogas y las pandillas en los colegios)

3.5.2 Segunda Sesión: El plan de estudios para la gestión de conflictos

- Objetivo General

Reconocer con los padres la importancia de la participación y comunicación en la construcción del PEI.

Temáticas:

- Componente Conceptual
- Componente Administrativo:
- Componente Pedagógico
- Construcción colectiva del diagnóstico
- Importancia de la evaluación y la investigación
- El diagnóstico:
- Formas de investigación

86 Op. Cit. 4.

- Análisis Interno para la evaluación y el diagnóstico
- Análisis externo
- La evaluación

Herramientas Utilizadas y Metodología

- Juego de apareamiento: relacionar los componentes con sus definiciones.
- Caso de estudio (AUDIO)⁸⁷
- Debate sobre la evaluación en cada institución.
- Por qué evaluar, qué tener en cuenta, cómo se ha hecho, qué hacer con los resultados de la evaluación
- Construcción del diagnóstico desde un caso hipotético.
- Ejemplos de historias de vida en video y audio⁸⁸
- Análisis de una Entrevista estructurada
- Introducción sobre Cartografía Social

3.5.3 Tercera Sesión: Gobierno Escolar y proyectos institucionales para la convivencia.

- Objetivos

Las temáticas abordadas durante este último taller fueron:

Identificación de las problemáticas internas y externas a partir del reconocimiento del territorio, mediante la realización de **mapas de Cartografía Social**, dentro de los que se elaboran mapas de imágenes o representaciones del campo relacional en el que transcurre la vida cotidiana, para luego tener un mejor entendimiento de los problemas, las potencialidades y los conflictos que se presentan.

Mediación y negociación en la gestión de conflictos

- Componentes de un anteproyecto
- Las propuestas sobre gestión de conflictos a partir del PEI
- Los proyectos transversales que hacen parte del currículo:
- Participación de los Padres De Familia
- Órganos que componen el Gobierno Escolar

Herramientas Utilizadas y Metodología

- Análisis de los mapas de cartografía social
- Exposición de los padres y análisis de las relaciones propuestas.
- Análisis de la racionalidades de los conflictos.
- Propuestas participativas.

⁸⁷ Ver Anexo No. 2. Guión de Radiodrama

⁸⁸ Op. Cit. 4

3.5.4 Diagnóstico Colectivo

El objetivo principal de la primera sesión del ciclo de capacitación fue lograr un acercamiento al concepto de Conflicto, abordado a partir de las siguientes temáticas: Noción de Conflicto, Comunicación en el conflicto, Características de las racionalidades en los conflictos sociales y características de las racionalidades en los conflictos escolares. Lo anterior, relacionado con el contexto educativo, para lo cual se realizó una introducción sobre el concepto del Proyecto Educativo Institucional (PEI), hasta entonces desconocido en un alto porcentaje por los padres de familia de las instituciones.

Los padres, tuvieron en cuenta que éste es un eje articulador importante en cualquier institución escolar, en cuya construcción deben participar diferentes actores como: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, además de algunas personas externas.

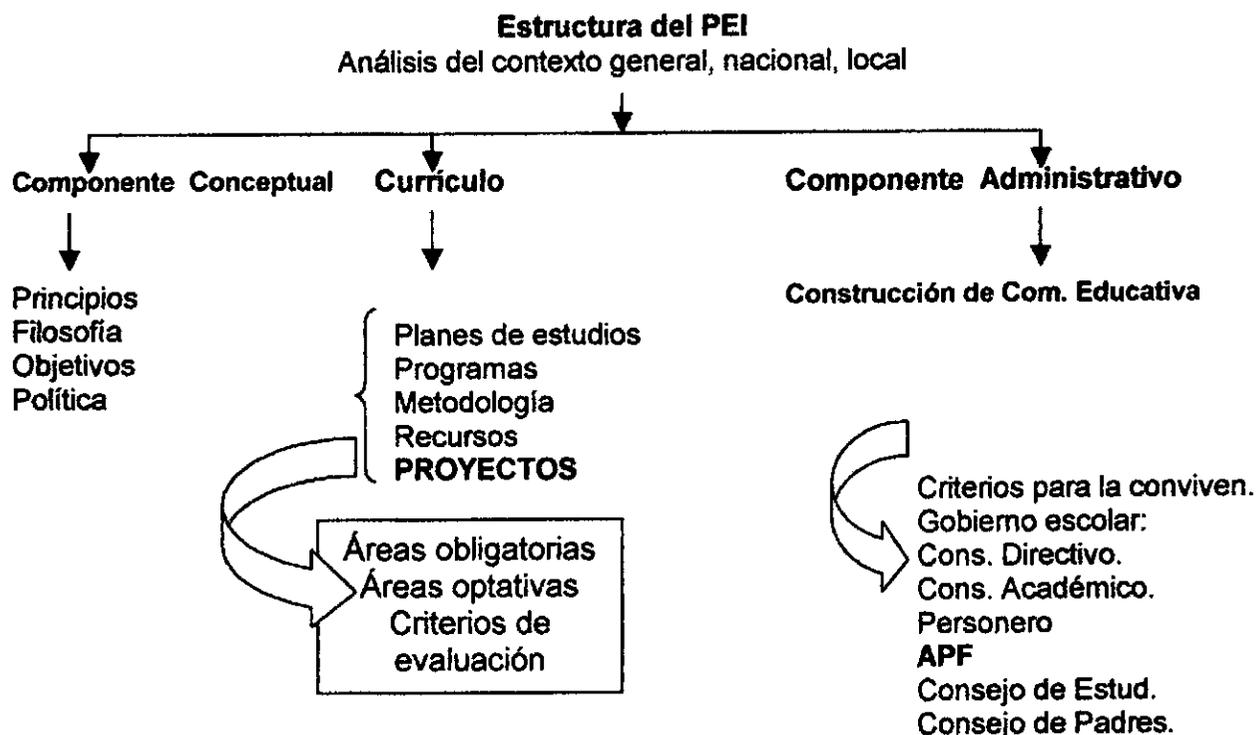
A medida que se fue relacionando cada uno de sus componentes con las temáticas manejadas sobre conflicto, los padres visualizaron que, sin lugar a dudas este "gran proyecto", como lo llamaron algunos, permite que las problemáticas presentes al interior de los centros educativos se conviertan uno de los objetivos principales por los que deben trabajar unidos con el resto de comunidad educativa.

Para ninguno de ellos era un secreto que en el colegio, a diario surgen problemas que proyectan, o mejor, revelan lo que al interior, pero también lo que en el entorno (incluso en la familia) sucede. Sin embargo, expresaron claramente que en algunos casos, las directivas, docentes, estudiantes y hasta ellos mismos, buscan solucionar esos conflictos de una manera intuitiva o improvisada, generando una repetición sin fin de estas situaciones.

Por esta razón, dentro de la capacitación se hizo especial énfasis en que el Proyecto Educativo Institucional no era sólo un libro escrito, sino que representaba un proceso que se construía, como ya se había anotado, entre los distintos actores y sobre todo entre éstos con la cotidianidad, con el contexto y con el conflicto, lo cual permitía alcanzar, además de los logros académicos, unos logros de relaciones sociales, que como lo asegura la Ley 115 General de la Educación se convierten el ideal de la democratización y la construcción conjunta de espacios de convivencia dentro de la institución, ya que según el Artículo 73 de la misma, éste debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región, ser concreto, factible y evaluable.⁸⁹

Los padres, entendieron que las problemáticas, necesitan ser identificadas de manera colectiva y por eso, el tema del PEI se abordó junto con ellos como un espacio que gira entorno a la democracia, la participación, el ejercicio de los derechos, la construcción de acuerdos y el conocimiento de los deberes que como comunidad educativa les corresponde cumplir. Así, ellos identificaron los posibles espacios en los que era posible concertar relaciones de convivencia y gestionar conflictos a partir del conocimiento de su estructura general.

⁸⁹ Ley 115 de 1994, General de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación, 1994. 76 p.



Al profundizar sobre cada una de las dimensiones, los asistentes conocieron las herramientas que permiten la interpretación de la realidad y la utilización de estrategias de acción que dan lugar a la gestión pedagógica de los conflictos.

3.5.5 Aprendizajes

Durante la segunda sesión de capacitación se continuó con el análisis sobre los componentes del PEI, presentados en la gráfica anterior, y las temáticas * abordadas permitieron que los padres de familia se formularan preguntas como:

- ¿A qué necesidades debe responder el PEI de la institución de mis hijos?
- ¿Cómo es el desempeño del Gobierno Escolar en relación con la Convivencia?
- ¿A qué objetivos responden los Proyectos Transversales y Comunitarios?
- ¿Es necesaria la construcción colectiva del diagnóstico?
- ¿Cuál es la importancia de la evaluación y la investigación en la construcción del PEI?

* Definición de cada uno de los componentes del PEI.

Estas, permitieron que los padres conocieran la importancia de la participación, la comunicación y la investigación en la construcción del PEI, teniendo en cuenta la socialización, la autonomía y la democracia como principios institucionales que pueden ser viables en la dinámica escolar, en espacios reales de acción cuando se trata del análisis de los problemas y las dificultades de la vida cotidiana.

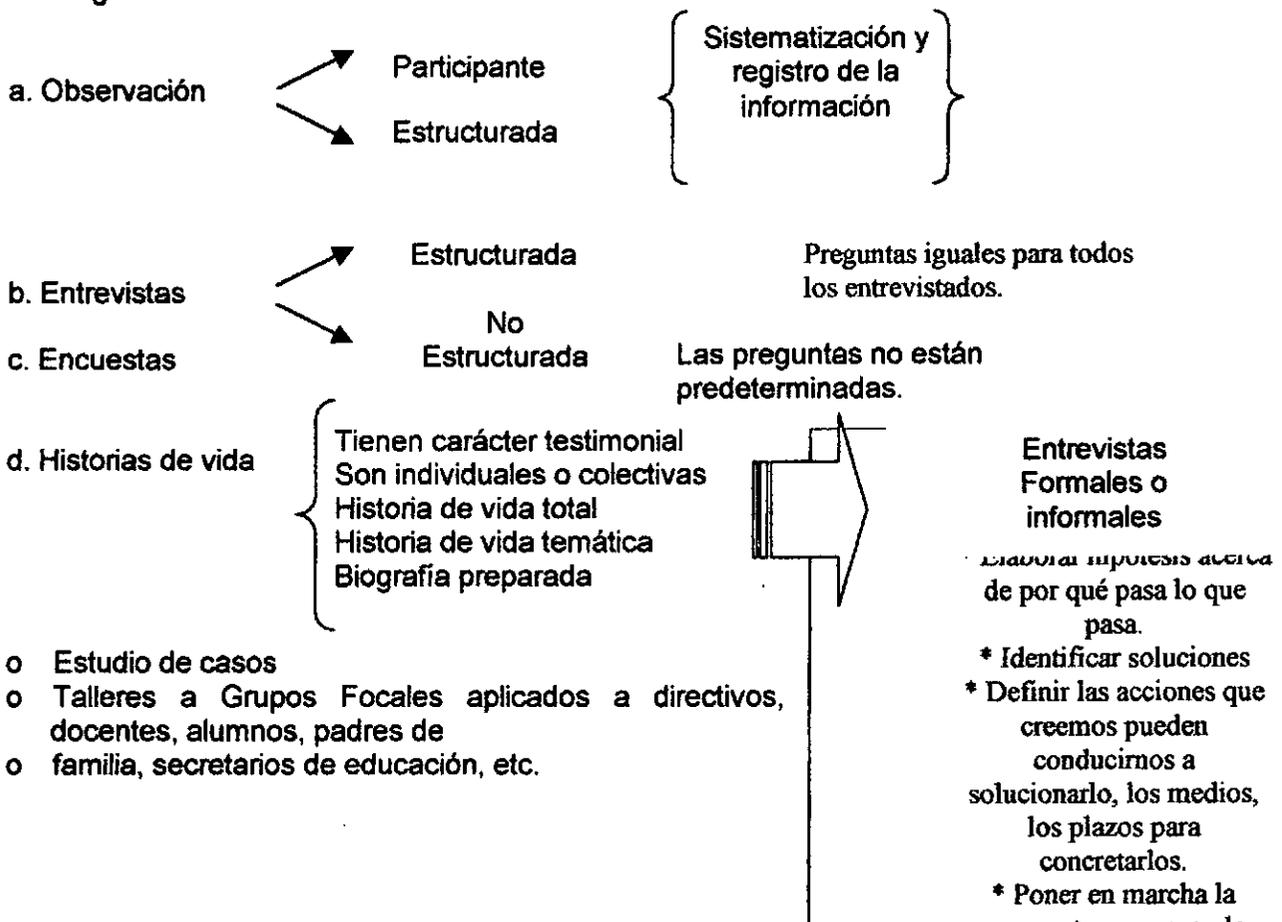
A medida que se respondieron los interrogantes los padres percibieron que la viabilidad del PEI dependería de la capacidad de sus protagonistas para participar estratégicamente en la construcción de sentido, en el quehacer escolar, a partir de la **investigación permanente**, de las experiencias, los aprendizajes y la transformación de actitudes de indiferencia.

El proceso de comprensión los llevó a su vez a hablar de la investigación. Esto con el fin de reflexionar sobre la acción diaria para crear estrategias que permitieran el entendimiento de lo cotidiano y la construcción de un PEI coherente con los fines y objetivos trazados por la institución.

o Formas de investigación presentadas:

Se expuso a los padres de familia diferentes formas de buscar respuesta a las preguntas planteadas para la construcción del diagnóstico. Se habló sobre el enfoque Cualitativo, el cual permite un mayor acercamiento a la comprensión de las dinámicas escolares y abre además, espacios para la participación de toda la comunidad.

Así mismo, se presentaron diferentes herramientas como alternativas para la investigación:



- o Revisión documental como: archivos, actas, memorias de jornadas de trabajo, etc.

Se hizo énfasis en la importancia de tener en cuenta:

a. El análisis Interno para la evaluación y el diagnóstico

- Interpretación de la praxis
- Definición de intereses
- Identificación de necesidades
- Identificación de problemáticas

b. El análisis externo

- Contexto socioeconómico, científico – técnico.
- Políticas educativas y alternativas innovadoras.

c. La evaluación

Como un instrumento mediador entre la formulación del PEI y su desarrollo, más específicamente entre el diseño del proyecto y su puesta en acción, entre el plan y su ejecución. Además como un proceso permanente, que debe ser un acompañante constante del trabajo y debe convertirse en una mirada crítica de las acciones. 90

Al definir la palabra **evaluar** se discutió sobre lo que significa valorar el desarrollo de los procesos, que además implica determinar unos componentes, unas categorías y unos ideales. En ese sentido, vivir una dinámica institucional marcada por la reflexión y la constante formulación de preguntas e inquietudes. (Investigación).

Otro aspecto que se tuvo en cuenta en el momento de hablar con los padres sobre la evaluación fue la necesidad de alejarnos de ciertos factores (falta de comunicación, las miradas sancionadoras que vigilan, que controlan y deslegitiman todo lo que se ajusta a la norma o que se aleja del límite de lo establecido), que a través del tiempo han convertido este proceso en algo tedioso y destructivo.

Al final ellos comprendieron que son actores que desempeñan un papel importante dentro de la institución y que, así como lo expresó uno de los asistentes “si en la escuela no existen los padres, no existen los hijos y como los hijos son los estudiantes, si no están ellos presentes, la escuela desaparece”, entonces, sí es importante participar, independientemente del espacio, en la construcción, ejecución y evaluación del P.E.I, ya que este representa ante todo un proyecto social, en el que a diario se perciben acciones determinadas por relaciones de convivencia e intereses de los actores escolares.

3.5.6 Propuestas

Las temáticas abordadas durante este último taller permitieron, a partir de la exposición de los mapas de cartografía social, conocer, de manera muy general, algunas

90 GUTIÉRREZ, Eduardo. El Proyecto educativo Institucional: Una construcción de sentido. Editorial Santillana: Bogotá, 1995.

expectativas y propuestas para el trabajo de los padres en los colegios a partir del Proyecto Educativo Institucional.

Con la **Cartografía Social** se apoyó el proceso de reconocimiento del territorio, en este caso del colegio Neil Armstrong con el entorno (Barrio El Rincón de Suba), dentro del cual se llevó a cabo una evaluación sobre instituciones, proyectos y sobre relaciones como: Productividad-calidad de vida, Infraestructura-límites, Económico-ambiental y conflicto-riesgos y vulnerabilidades, afirmando así que la construcción de un diagnóstico y, en general de cualquier proyecto, exige un proceso investigativo y de participación colectiva.

Ellos, construyeron y recrearon vivencias, experiencias y anécdotas sobre lo que en el entorno del colegio ha sucedido y sucede aún, convirtiéndose en muy buenos expositores sobre sus percepciones en lo que se trata de memoria individual pero también de memoria colectiva.

En resumen, la descripción de la realidad social del barrio El Rincón de Suba, permitió que los padres fueran un poco más conscientes de la necesidad de la transformación de actitudes de indiferencia y no participación, como objetivo para el mejoramiento de la calidad de vida no sólo de sus hijos, sino de ellos mismos.

Los mapas permitieron conocer que este barrio de la localidad de Suba, de estratos 1 y 2, a pesar de la "mala fama" y/o el peligro que representa para muchas personas, por considerarse como un territorio (puntos vulnerables para los estudiantes y las familias), en el que la inseguridad, el desorden, el alto índice de población, la mayoría de ésta habitando en inquilinatos y las graves problemáticas asociadas a la violencia generalizada, destacándose la presencia de pandillas, venta de droga y el maltrato intrafamiliar, representa también una oportunidad de desarrollo y de empleo, principalmente, por contar con un alto porcentaje de actividad comercial.

Los padres, identificaron factores como el comercio informal, fábricas de muebles, oficinas bancarias y supermercados de autoservicio, como oportunidades de empleo para muchos jóvenes, y aunque las zonas de libre esparcimiento, en a través del tiempo han sido mal utilizadas por los parches e incluso por los estudiantes de diferentes colegios del sector, vieron la posibilidad de concertar alianzas estratégicas entre otras instituciones del sector con el fin de recuperarlas y darles otra utilidad.

Así mismo, destacaron la presencia de sectores como el Humedal Juan Amarillo, cuya historia recordaron realizando una comparación con "una calle del cartucho", pero que gracias al proyecto de construcción de la planta de tratamiento de aguas residuales del Salitre, adelantado por la Empresa de Acueducto y el DAMA, se mejoró y hoy lo consideran sus habitantes como una oportunidad para que personas de otros sectores lo conozcan.

Definitivamente, los mapas se convirtieron en un instrumento para aprender a leer y descifrar el territorio, a ver más allá (y así lo expresaron algunos) de las calles, de los vendedores ambulantes, la suciedad o el desorden. Éstos, permitieron dibujar la realidad cercana para poco a poco ir creando un camino de objetivos y relaciones que harían posible comenzar a construir lo público desde la escuela.

En resumen, Se identificaron de las problemáticas internas y externas a partir del reconocimiento del territorio, que permitieron descubrir y detallar aspectos sobre los que transcurre la vida cotidiana, para luego tener un mejor entendimiento de los problemas, las potencialidades y los conflictos que se presentan.

Las propuestas apuntaron a trabajar en los proyectos transversales que hacen parte del currículo:

Presentados como lineamientos establecidos por la Ley que buscan integrar la comunidad educativa para conocer y transformar su realidad y principalmente mejorar su calidad de vida. Deben tener en cuenta las características de los estudiantes y su comunidad y se desarrollan en torno a las necesidades propias; deben articularse a contenidos curriculares relacionados con otros programas que se desarrollen en la institución.⁹¹

Los padres los asumieron como un espacio apropiado para abordar determinadas problemáticas a mediano plazo, dentro de los que los que la gestión de los conflictos puede resultar pedagógica en todo el sentido de la palabra.

Participación de los padres de familia: El padre de familia tiene la responsabilidad de velar porque los proyectos transversales se desarrollen de acuerdo a los proyectos de vida que ha ido elaborando junto con sus hijos, fortaleciendo su formación mediante la participación activa en el diseño, desarrollo y evaluación de éstos.⁹²

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que los padres se conviertan en los únicos responsables de éstos. El desarrollo efectivo de cada uno de los proyectos incluye el trabajo participativo de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, teniendo en cuenta que un proyecto se compone de diferentes fases, como lo son:

- Fase de Formulación
- Fase de Ejecución
- Fase de Evaluación

3.6 Comité de Convivencia

⁹¹ Secretaría de Educación. Subdirección de comunidad educativa. Folleto: Legalización de APF. Bogotá, D.C. 2002

⁹² Secretaría de Educación. Subdirección de comunidad educativa. Folleto: Legalización de APF. Bogotá, D.C. 2002

3.6.1 Primera Sesión: Noción de conflicto

- Objetivo General:

Presentación de un caso de conflicto y su manejo por parte de la institución educativa.

- Metodología:
 - o Organización de dos grupos para el análisis del caso y la elaboración de preguntas de un grupo al otro.
 - o Elaboración de una matriz de análisis en donde se exponían cada una de las modalidades de explicación: causal, funcional, intencional y las nociones del conflicto como la culturalista, neomarxista, funcionalista, estructuralista y de la acción racional.
 - o Luego se ubicaron las preguntas y las respuestas tratando de analizar la forma como se analizó el caso dentro de estas corrientes de pensamiento.

3.6.2 Segunda Sesión

Juego de el Dilema del Prisionero

Para este juego se organizó el grupo en dos partes. Cada grupo tenía que escoger uno de dos colores: rojo o verde, teniendo en cuenta la tabla siguiente:

VOTACIONES		PUNTAJE	
ROJO	ROJO	-5	-5
VERDE	VERDE	+3	+3
VERDE	ROJO	-5	+5
ROJO	VERDE	+5	-5

3.6.3 Tercera Sesión

Se hizo la introducción al artículo de los Comités de Convivencia mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencia hay entre la escuela, la biblioteca, el internet y el parque?
- ¿Qué problemas observa en la sociedad y cómo afectan la escuela?
- ¿Qué clase de respuesta ha ofrecido la escuela?
- ¿Cuál debería ser la respuesta de la escuela?
- ¿Cómo construir la oferta educativa que el país necesita?

3.6.4 Diagnóstico:

Los padres analizaron el caso y opinan que la amistad hace cómplices a los estudiantes. Consideran que existe mucha represión por parte de los profesores y que por eso los padres evalúan internamente pero no actúan. Expresan que entre más grandes los hijos son más difíciles de manejar. Que ellos afirman "¡es mi vida y yo se que hago con ella!".

BIBLIOGRAFÍA

BARBERO, Jesús Martín. Retos Culturales de la Comunicación a la Educación. En: Comunicación, Educación y Cultura. Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social, 1999. 181 p.

CALVIMONTES, Jorge. El periódico. Ed. Trillas, México D.F., 1994. 127 p.

CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel. y GALINDO GARCÍA, J. CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD. Universidad de Málaga. 1997.

CHARLES CREEL, Mercedes, DEL ESTUDIO DE LOS MEDIOS, A LA INCORPORACIÓN DE LAS AUDIENCIAS, en Tecnología y Comunicación Educativa, Núm. 26 enero/junio, México, D.F., ILCE, 1996.

CONFEDERACIÓN NACIONAL DE CENTROS DOCENTES. Proyecto Educativo Institucional y Currículo. Bogotá: CONACED, 1995.

GARCÍA, Pablo. EDUCAR CON TELEVISIÓN. Televisión Española. TVE.

GUTIÉRREZ, Eduardo. El Proyecto educativo Institucional: Una construcción de sentido. Editorial Santillana: Bogotá, 1995.

HESTER, Alberth L. Manual para periodistas del tercer mundo. Ed. Trillas, México D.F., 1998.

INTERNET. QUÉ ES TELEVISIÓN. <http://iris.cnice.mecd.es/media/television/>.

KAPLÚN, Mario. Una Pedagogía de la Comunicación. Madrid: Editorial De la Torre, 1998. 251 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación, 1994. 76 p.

ORTEGON, Twiggy, ROCHA, César Augusto. El Conflicto Como Constructor de Ciudad. En: Revista de Trabajo Social. No. 2. Bogotá: Universidad Nacional, 2000. p. 37-43.

PÉREZ TORNERO, José Manuel. EL NUEVO LENGUAJE DE LA TELEVISIÓN EDUCATIVA: Tecnología y estrategias. AITED, Ciudad de México, Marzo de 2000.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: Presidencia de la República, 1995. 284 p.

PRIETO CASTILLO, Daniel. La Comunicación en la Educación. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2000. 207 p.

PRIETO CASTILLO, Daniel. RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. Reunión de Consulta UNESCO. Tegucigalpa, Honduras del 29 al 31 de Octubre de 2002.

RESTREPO BOTERO, Gloria María. CARTOGRAFÍA SOCIAL. 1998

SAMPER PIZANO, Daniel. Antología de Grandes Reportajes. Editorial Aguilar, México D.F., 2001. 445 p.

IV. INFORME DE GESTIÓN – TRANSFORMACIÓN

"El pájaro rompe el cascarón, el cascarón es su mundo. Quien quiera nacer debe romper su mundo".
HERMAN HESSE

En "*La Comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*", la fase III fue sin lugar a dudas, el escenario relacional más importante de los diversos procesos que se adelantaban en las instituciones educativas. ¿La razón? Adelantar procesos de análisis y gestión de conflictos escolares y sociales desde una perspectiva pedagógica, implica que las personas se asuman como sujetos de interaprendizaje.

En la mayoría de Instituciones Educativas, los padres y madres, junto a algunos miembros de sus comunidades escolares afrontaron la incertidumbre de la investigación participativa acercándose a las dinámicas conflictivas más relevantes, en un proceso de producción de conocimiento sobre sí mismos y su entorno a través de la reflexión y el asumir la alteridad como esencia constitutiva de lo social. Estas labores ocasionaron cientos de interrogantes y conceptualizaciones que a su vez generaron debates, deserciones, conflictos, temores y esperanzas sobre la escuela y su entorno. Durante esta fase, nos dedicamos a elaborar mapas de relaciones para *problematizar* las diferentes realidades y comprenderlas de una manera más compleja:

"El pensamiento complejo tiene su origen en la palabra 'complexus', que significa 'lo que está tejido en conjunto'. Es un pensamiento que reúne los conocimientos separados. ¿Por qué reunir? Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso en que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, si no, es absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento."¹

La producción de conocimiento territorial pretendía otorgarnos elementos necesarios para gestionar los conflictos abordados de manera óptima y creativa, de modo que los acuerdos y aprendizajes resultantes permitieran institucionalizar reglas de juego negociadas por los diversos actores escolares, que, esperábamos, fueran interiorizadas en el plano social.

Sin embargo, como era de esperarse, el inicio del año escolar 2004 generó dificultades para retomar el trabajo que se había comenzado a mediados de 2003, por diversas razones: a) cambio de administración Distrital, que decretó la emergencia educativa, incrementando ostensiblemente la carga del trabajo administrativo y docente en las instituciones, b) los procesos de planeación interna de las instituciones educativas hacían que se dejaran de lado los proyectos venidos de fuera, privilegiando lo institucional, c) desarticulación de algunos grupos de trabajo que se habían consolidado el año pasado, bien fuera por retiros, cambio de expectativas de vida o procesos administrativos (como el fin del período de las APF, situación que nos avocó en no pocos casos a emplear tiempo de trabajo de la fase III en dar a conocer el proyecto a los nuevos integrantes de las Juntas directivas), y d) dar continuidad al proceso de la fase II en algunas instituciones en las que se habían presentado contratiempo.

¹ MORÍN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. GEDISA. Barcelona, 1990.

En todo proceso innovador –porque para las APF no es común asumir el análisis y gestión pedagógica de conflictos como parte de sus actividades– fueron tanto los retos como las dificultades. Sin embargo, pensar y procurar construir colectivamente una escuela más acorde con nuestras necesidades de un ejercicio responsable de las ciudadanías, se convirtió en razón y esperanza para intentar romper el cascarón de nuestras difíciles realidades cotidianas a fin de buscar respuestas alternativas para nuestros problemas de siempre.

“La reforma de la escuela y la educación para la nueva ciudadanía: entre las tareas más críticas para la institución escolar, en esta nueva función suya de filtro y de interconexión entre experiencias heterogéneas, podemos destacar como primordial la elaboración de una nueva forma de ciudadanía, adecuada a las densas y plurales relaciones entre lo local y lo global tan características hoy de la condición humana”²

Al iniciar el año escolar 2004 fue imposible tratar de ubicar a la anterior directiva de la APF. Por lo tanto, acordamos con las directivas de la institución esperar hasta la conformación de la nueva junta directiva de la Asociación de Padres de Familia, que fue elegida el 6 de Marzo.

En el transcurso de dos reuniones (segunda reunión de junta directiva 17 de marzo de 2004 y primera reunión de delegados 24 de marzo de 2004) la asistente de investigación de OXÍMORON expuso las propuestas del proyecto para el año en curso, por las que los padres de familia manifestaron interés en participar. Además, el vice-presidente se comprometió a estudiar la propuesta para presentarla a sus compañeros de manera más concreta y acorde con los intereses de la nueva junta. Sin embargo, ninguno de ellos contaba con los graves problemas de orden legal que tendrían que afrontar debido a los errores administrativos en los que incurrieron algunas personas de la junta directiva 2003.

Fue así como los directivos 2004 decidieron **no admitir** ningún proyecto hasta que aclararan la situación económica y legalizaran la Asociación de Padres de Familia, razón que les llevó a no aceptar nuestra propuesta. (Anexo Carta APF IED Gerardo Paredes Martínez). Cabe anotar actualmente esta APF está legalmente constituida y registrada.

HACIA UN DIAGNÓSTICO PARCIAL DE LAS RELACIONES SOCIALES CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

En los pocos talleres que se realizaron con un grupo de estudiantes que estuvieron involucrados en conflictos escolares durante los tres primeros meses de 2004, pudimos realizar un diagnóstico parcial colectivamente, para ello utilizamos la metodología de planeación participativa conocida como Cartografía Social.

En esos talleres, con respecto a las dinámicas de agresión, pudimos encontrar que para estos estudiantes, la violencia es una forma legítima de resolver los conflictos o para medir fuerzas con otros, con la intención de generar respeto. La mayoría de ellos consideran que violencia es sinónimo de conflicto; de hecho, su participación en los

² CERUTI, Mauro. Educación, desafío de la complejidad y desafío de la globalización. (Multicopiado)

talleres se dio para evitar que llamaran a sus padres y no precisamente porque les interesara construir colectivamente alternativas de gestión a sus conflictos particulares.

Según el diagnóstico, los escenarios más comunes en donde se presentan conflictos son los siguientes:

- **El salón.** Entre estudiantes se da una dinámica de exclusión y auto-exclusión por diferencias socio-económicas, ideológicas, preferencias sexuales entre otros. Entre estudiantes y docentes las agresiones verbales son comunes; según ellos, la idea es "no dejarse, no dejar que se la monten".
- **El patio.** Relacionada en algunos casos con las valoraciones de victoria o derrota en los juegos, en otros casos, porque se trasladan los conflictos personales o los del aula este espacio.
- **Coordinación de convivencia.** Para los estudiantes, la actitud de los coordinadores en muchos casos es autoritaria, pues se supone que "siempre tienen la razón", decían algunos de ellos. Consideran que en coordinación no son escuchados, no es un lugar para gestionar conflictos o negociar, sino para expedir y/o acatar sanciones.
- **El parque del barrio Gloria Lara.** Es uno de los escenarios del entorno preferidos para *solucionar* los conflictos, evitando las sanciones institucionales, puesto que está ubicado fuera del colegio. Además, muchos de los estudiantes tienen vínculos con actores sociales del entorno que son considerados peligrosos, tales como parches y pandillas.

En cuanto a la relación con los padres, buena parte de los estudiantes creen que estos no están involucrados en la dinámica escolar más allá de asistir a las reuniones convocadas por los directivos y docentes o los compromisos adquiridos con la matrícula. Paradójicamente, se presenta una privatización del territorio, pues consideran que es lo correcto, creen que los padres no deben interferir en lo que ocurre en la escuela.

Respecto a las relaciones con los docentes, la mayoría de los estudiantes argumentaron que no existían relaciones de confianza: "el profesor es solamente eso, no es un amigo y no tiene por qué serlo porque él representa los intereses de la institución, no necesariamente los nuestros", salvo algunas excepciones, en donde los profesores han logrado acercarse a los estudiantes y han generado vínculos cercanos y el ambiente propicio para negociar las diferencias.

Es necesario repetir que este es un diagnóstico parcial, por lo tanto no necesariamente refleja las percepciones e intereses de la comunidad educativa de manera global; sin embargo, su relevancia radica en que es la percepción de un grupo de más de 20 estudiantes que en lo que va corrido del año han estado involucrados en diversos conflictos, probablemente un elemento tiene que ver, al menos en parte, con el otro. Infortunadamente esta información no se pudo socializar ni profundizar, por las razones que se manifestaron al comienzo de este relato.

4.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VILLA ELISA

El trabajo con la APF inició el 12 de febrero, con 5 miembros de la junta directiva, pero sólo tres de ellos (secretaria y dos vocales) manifestaron interés y disponibilidad de tiempo para participar en el proceso. Con ellos se realizaron tres reuniones, la primera para presentar la propuesta de la Fase III; la segunda para hacer una evaluación colectiva sobre el proceso vivido durante el año 2003 por la Junta directiva saliente, mediante la elaboración de un instrumento DOFA (ver cuadro No. 1).

De otra parte, el proceso de elección y posesión de la nueva junta directiva de la Asociación de Padres de Familia se dilató en varias ocasiones, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, a la institución educativa le fue asignada una nueva sede, y era necesario involucrar a los padres de allí, porque la integración institucional debía darse en todos los sentidos, la Asociación de Padres de Familia era solo uno de ellos; en segundo lugar, a las reuniones no asistía el quórum suficiente para realizar la elección. Finalmente, una vez electa, la nueva junta directiva manifestó su interés en participar en el proceso de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*.

UN ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS DE LOS CONFLICTOS

El escenario que se eligió inicialmente para esta etapa del proceso fue el Comité de Convivencia, pero las dificultades de tiempo impidieron la realización de reuniones periódicas y la elección de un conflicto específico para trabajar durante este semestre. Aunque acordamos encontrarnos una vez a la semana, las reuniones se cancelaron en tres oportunidades porque era necesario cumplir con otras actividades tales como reuniones por áreas o reuniones de consejo directivo, además, también llegó la semana santa y fue imposible volver a reunirnos. No obstante, realizamos una sesión en donde se reflexionó sobre las diversas nociones de conflicto.

Con los padres decidimos emprender la construcción de un proyecto político para la Asociación de Padres de Familia, buscando aportar desde allí al mejoramiento de la calidad educativa de la institución y el entorno.

En cuanto a las nociones, las opiniones estuvieron divididas básicamente en la manera de asumir los conflictos como positivos o negativos para la dinámica escolar/social. Por ejemplo, para algunos padres y madres, los conflictos son "situaciones negativas que afectan e impiden la convivencia"; algunos profesores afirmaban que: "los conflictos son imposibilidades de comunicación, elementos negativos en el proceso de desarrollo del ser humano". En contraposición, para otros estudiantes, padres y profesores: "el conflicto es inherente al ser humano, es la forma básica de aprendizaje y lo positivo o negativo de él está en la manera de asumirlo". Luego de algunas discusiones, acordamos asumir los conflictos como posibilidades de aprendizaje, por lo tanto, tanto la APF como el Comité de Convivencia fueron asumidos como escenarios de reflexión, análisis y construcción colectiva de conocimiento.

En el taller de racionalidades en conflicto, los padres y madres manifestaron que muchos de ellos preferían mantenerse al margen de los conflictos escolares, pues consideraban que la responsabilidad de trabajarlos les correspondía a otros, tales como orientadoras y coordinadores: "Nosotros sólo nos involucramos en los conflictos que nos tocan, es decir,

los que tienen nuestros niños... Probablemente nos hemos equivocado, pero es que a veces uno puede pasar por entrometido, eso es mejor evitarse más problemas³. Además, cuando se involucran, es común la lógica de no aportar en el proceso de investigación y gestión, sino limitarse a objetar o apoyar las decisiones de la institución.

Según los padres y madres asistentes al taller, las racionalidades más comunes de los padres que se reflejan en la dinámica escolar en lo que hace relación a los conflictos, son las siguientes:

- Eludir los conflictos circunscribiéndolos a terceros: la lógica propia de asumir que "ese no es mi problema", se le conoce comúnmente como "sacar el cuerpo".
- Anular o negar el conflicto: "aquí no pasa nada".
- Culpar a uno de los involucrados sin conocer el contexto del conflicto y equivocadamente suele utilizarse la estrategia: "fuerte con los débiles, débil con los fuertes".
- Asumir el rol de mediadores, en ocasiones para buscar reconocimiento, pero en otros casos realmente para tratar de gestionar los conflictos.
- Transmitir las quejas que llegan a la Junta Directiva o al Consejo de Padres a los directivos y docentes de la institución para que ellos busquen las alternativas de *solución*.

Es evidente que estos talleres constituyeron escenarios de reflexión e inter-aprendizaje, puesto que los padres se situaban en las racionalidades propias y ajenas para discutir con los otros puesto que no compartían tales perspectivas. Por ejemplo, algunos padres decían que los conflictos sólo debían abordarse desde escenarios tales como el comité de convivencia, otros padres manifestaban que por esa razón los conflictos no se asumían como herramientas pedagógicas: "...probablemente en el comité encuentran buenas alternativas para solucionar o gestionar los conflictos, pero como eso no se hace público, no hay muchos aprendizajes en los otros profesores, estudiantes y mucho menos los padres"⁴. Además, este análisis permitió reflejar en parte, que existen deficiencias en los canales de comunicación entre los padres y la escuela.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO COLECTIVO

Para elaborar un proyecto incluyente que involucrara las diversas maneras de pensar y ser en el mundo existentes en la comunidad educativa, debía realizarse previamente un diagnóstico participativo. Al realizar esta labor, se tuvieron en cuenta tres relaciones fundamentales que están interrelacionadas: a) seguridad y convivencia, b) político-administrativa, y c) cultura -escenarios físicos y simbólicos de socialización e interlocución. Estos mismos factores se tuvieron en cuenta en el proceso de planeación participativa, porque los padres consideraban que reúnen los aspectos más importantes de la dinámica escolar y su relación con el entorno.

En la elaboración de este diagnóstico participaron los padres de las dos últimas juntas directivas, algunos delegados y se contó también con el apoyo de la orientadora de la jornada mañana.

³ Judith Díaz. Secretaria de la Junta Directiva anterior de la APF. Institución Educativa Distrital Villa Elisa.

⁴ Mary Guerrero. Vocal Junta Directiva de la APF. Institución Educativa Distrital Villa Elisa.

Seguridad y Convivencia

- La institución educativa cuenta con cinco sedes, que tienen la particularidad de estar cerca a diferentes zonas de influencia de grupos delincuenciales, tales como parches y pandillas; además, algunos expendios de drogas también están ubicados en estas zonas. En algunas requisas realizadas por la Policía Nacional se han encontrado armas blancas y drogas alucinógenas en la institución. Además, en las últimas semanas (mayo de 2004) se presentaron enfrentamientos entre estudiantes, en cercanías a la Sede A, hecho que generó pánico en otros estudiantes, directivos y familias.
- En cuanto a seguridad alimentaria, socio-económicamente la mayoría de familias afrontan una serie de dificultades tales como el desempleo y la carencia de recursos, de tal manera que en muchos casos es difícil suplir todas las necesidades de nutrición de los niños y adolescentes en edad escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, se han hecho gestiones para obtener refrigerios, al menos para una parte de la población escolar.
- En la dinámica escolar se presentan conflictos entre estudiantes (por diferencias ideológicas, socio-económicas, preferencias sexuales, entre otras); entre estudiantes y docentes (por incumplimiento de las responsabilidades académicas de parte de los estudiantes, por autoritarismo en algunos profesores, por irrespeto, por falta de confianza); entre docentes, y entre docentes y directivos (los padres no conocen claramente las razones por las cuales se presentan conflictos, sin embargo, suponen que es por diferencias ideológicas o porque no comparten ciertas prácticas pedagógicas y administrativas); entre padres (suelen estar polarizados, o apoyan totalmente a la institución educativa o a la Asociación de Padres de Familia, otros tratan de ser mediadores pero terminan siendo señalados por sus pares); entre padres y docentes (por las faltas cometidas por sus hijos, se dan tres posibilidades: 1. los padres que apoyan a los hijos aún sabiendo que cometieron un error. 2. los padres que apoyan a los docentes pese a las decisiones injustas y 3. los que comprenden el conflicto y logran negociar con los docentes y los estudiantes).
- La exclusión (porque se considera que existen personas *mejores* y *peores* que otras) es tal vez una de las mayores problemáticas sociales, que se refleja en una escala micro como la escuela. Para los padres: "ni en la escuela ni en el hogar hemos aprendido a asumir los conflictos de la manera adecuada, preferimos eliminarlos o agrandarlos, pero nos quedamos cortos a la hora de construir propuestas de gestión, por eso creo que ese debe ser uno de nuestros pilares"⁵
- En algunos casos la escuela es considerada autoritaria, por los padres y los estudiantes, porque las decisiones que se toman no suelen ser consensuadas, ni negociadas con los involucrados en los conflictos, únicamente se emiten sanciones.

Relación político-administrativa

⁵ Ildefonso Medina. Presidente Junta Directiva de la APF. Institución Educativa Distrital Villa Elisa.

- La participación de los padres en escenarios como el Proyecto Educativo Institucional-PEI, el Manual y el Comité de Convivencia ha sido mínima; no existe un sentido de apropiación sobre estos escenarios, porque no se evidencian las potencialidades de los mismos ni las relaciones cercanas que pueden existir con respecto a la Asociación de Padres de Familia y al entorno escolar.
- Algunos padres buscan reconocimiento a través de la junta directiva para escalar en las dinámicas políticas de la localidad. Sin embargo, algunas personas que tienen intereses en los dos escenarios no los mezclan, incluso, algunos de ellos primero pertenecieron a juntas comunales antes que a asociaciones de padres.
- En términos administrativos, existían muchas dudas sobre los manejos inadecuados de dineros realizados por las juntas directivas anteriores.
- Las juntas directivas anteriores no eran consideradas legítimas: "... el hecho de no estar legalizados no es excusa para dejar de trabajar en otras cosas, yo entiendo que los trámites son demorados, igual que el proceso de elaboración de los estatutos, pero paralelamente debía realizarse un trabajo de gestión, trabajo que nunca se hizo, al menos no el año anterior"⁶. En el pasado, la junta directiva de la Asociación de Padres de Familia no era reconocida por la institución, puesto que no estaba legalizada, por lo tanto la legitimidad se asociaba directamente con la legalidad.
- Para la mayoría de los padres no existía claridad sobre los beneficios/desventajas que tiene pertenecer a la Asociación de Padres de Familia.
- Carencia de un proyecto colectivo. Aunque tienen la intención de hacerlo, en la institución los padres nunca se han reunido a construir un proyecto político, que les permita participar y mejorar la calidad de vida de sus hijos y la propia. Pese a estar seguros de la responsabilidad que tienen de representar los intereses de más de 3000 familias, no es clara la forma de hacerlo de manera legítima.
- Los padres argumentan falta de tiempo, y aunque en buena parte de los casos tienen razón, este argumento suele usarse para justificar el no hacerse responsable de su relación con la dinámica escolar y con el contexto en que está inmersa la escuela.

Cultura-escenarios físicos y simbólicos de socialización-interlocución

- En cuanto a los escenarios físicos, los padres consideran que a pesar de ser reducidos en algunas de las sedes, prestan las condiciones básicas para el desarrollo de niños y adolescentes.
- Con respecto a los escenarios simbólicos, los padres consideran que en la institución no existen para los padres, excepto las convivencias desarrolladas por la organización no gubernamental Prevención, Vida y Desarrollo-PREVIDES;

⁶ José Luis Niño. Vicepresidente Junta Directiva de la APF. Institución Educativa Distrital Villa Elisa.

quienes realizan encuentros entre estudiantes y entre padres de familia. Allí se tratan temas, como la prevención de la drogadicción y el alcoholismo.

- Los padres no participan activamente en la construcción del proyecto Educativo Institucional ni en el Manual de Convivencia. "Cada año, los padres son tenidos en cuenta por la institución para socializar el PEI y el Manual, pero en muy pocos casos somos nosotros quienes proponemos cambios, además no entendemos muy bien cómo es que se hace un PEI"⁷
- Históricamente los escenarios de interlocución construidos por los padres en la institución, han sido mínimos.

Estos fueron básicamente los elementos que surgieron en el diagnóstico participativo. Por problemas de tiempo, la planeación participativa no pudo realizarse dentro de los límites de nuestro cronograma, sin embargo, acordamos convocar a los padres nuevamente y reunimos antes del Foro Local, para construir colectivamente el plan de trabajo para la Asociación de Padres de Familia de la institución.

La elaboración del diagnóstico permitió tejer algunos lazos de confianza entre los integrantes de la junta directiva, además de reconocer diversos factores que intervienen tanto en la dinámica escolar como en la dinámica propia de una organización social como es la Asociación de Padres de Familia. A continuación está la matriz de análisis construida a partir de las racionalidades de los padres, docentes, coordinadores y algunos directivos de la Institución, frente a la Asociación de Padres de Familia.

⁷ Antonio Granados. Anterior Junta Directiva. Institución Educativa Distrital Villa Elisa

MATRIZ DE ANÁLISIS IED VILLA ELISA

LÍNEA DEL TIEMPO CATEGORÍA	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Para la mayoría de los padres y para la Institución, la escuela era concebida como un escenario para mantener el "orden establecido"; todo aquello que atentara contra él, debía ser controlado o excluido del entorno escolar, por lo tanto, las posibilidades de reflexión, negociación e Inter-aprendizaje eran restringidas</p> <p>Los escenarios físicos y simbólicos de participación para los padres eran mínimos. No existían muchos conflictos entre los padres y la Institución Educativa</p> <p>Dependiendo de las particularidades del conflicto se acudía a actores del entorno, por ejemplo, cuando se presentaban disputas en cercanías al colegio, acudían a la policía.</p> <p>El entorno escolar no era considerado área de influencia de la Asociación de Padres de Familia.</p>	<p>La mayoría de integrantes de la Junta directiva tienen afinidades con organizaciones sociales tales como juntas comunales.</p> <p>Existe interés en trabajar desde las necesidades y/o problemáticas del entorno</p> <p>El entorno ha adquirido importancia en el quehacer de las APF.</p> <p>El Colegio es asumido como un escenario de inter-aprendizaje.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Los padres en general, son asumidos por la Institución Educativa como menores de edad (desde una perspectiva kantiana)</p> <p>Para padres e institución, la interacción suele ser asumida como:</p> <p>a) Oposición-autonomía, b) dependencia, c) inter-dependencia.</p> <p>- Los padres de la asamblea delegan sus responsabilidades al Consejo de Delegados o a la Junta Directiva. En ocasiones se convierten en fiscalizadores de los dos anteriores</p> <p>A la hora de elegir a los delegados, se busca que tengan un perfil contestatario, o conocimientos en áreas como contaduría, derecho o haber pertenecido a las fuerzas militares.</p> <p>Desconfianza hacia la Junta directiva por:</p>	<p>Permanece la percepción acerca de los padres como menores de edad.</p> <p>La legalización ha fortalecido la imagen de la Asociación de Padres de Familia</p> <p>Se han construido lazos de confianza con los delegados porque cuentan con ellos para aprobar los planes de trabajo y en algunos casos para construirlos.</p> <p>Aún la interacción es asumida como: a) Oposición -Autonomía, b) Dependencia, c) Inter -dependencia. Sin embargo, la inter-dependencia se ha convertido en la mejor opción.</p>

<p align="center">REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<p>a) malos manejos de los dineros, b) por inexistencia de acciones colectivas en beneficio de la comunidad educativa</p> <p>Desconocimiento del papel de los delegados en la escuela.</p> <p>La mayoría de los padres de la asamblea ven a los delegados como depositarios de sus responsabilidades.</p> <p>La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutora.</p> <p>Como las APF suelen relacionarse con actividades políticas anti-éticas (polifuerza) y focos de corrupción, en muchos casos se cree que es nocivo el vínculo con las juntas comunales y otras organizaciones asociadas con actividades políticas.</p>	<p>Al perfil de los delegados se les ha agregado los de conciliadores o mediadores.</p> <p>Se han construido lazos de confianza entre los padres y entre estos y los directivos.</p> <p>La APF es reconocida como interlocutora</p> <p>Para los padres, las organizaciones sociales-políticas del entorno representan alianzas potenciales para el desarrollo de la Institución Educativa.</p> <p>Se mantiene la percepción sobre los delegados como depositarios de las responsabilidades de los demás padres con la escuela.</p> <p>La legalización ha generado mayor confianza entre los delegados.</p>
	<p>Búsqueda de reconocimiento por aspiraciones políticas</p> <p>Los padres participan en la APF por: a) demostrar que tienen las competencias para un cargo como estos, b) interés en acabar con la corrupción administrativa de Juntas Directivas anteriores.</p> <p>Algunos padres creen que su deber es fiscalizar a la Institución Educativa</p> <p>Algunos padres se postulan al junta directiva a) ante la no participación o apatía de otros padres b) por verdadero interés en mejorar la calidad de vida de sus hijos.</p> <p>En ocasiones los padres se convierten en "guardianes del deber ser institucional"</p> <p>Negación del conflicto</p> <p>Se utilizan estrategias legales dependiendo de la conveniencia.</p> <p>- Redistribución de la culpa</p>	<p>Reconocimiento de los conflictos sociales, escolares y familiares.</p> <p>Permanece la idea de fiscalizar la Institución Educativa.</p> <p>Quien mejor conoce la ley, mejores posibilidades tiene: por tal razón la mayoría de los delegados han tenido que ver con organizaciones como juntas comunales.</p> <p>Existe interés por participar en escenarios como PEI y Manual de convivencia</p>

	<p>En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.</p> <p>En la mayoría de los casos los padres se mantienen al margen de los conflictos y de las posibilidades de participación, tales como elaboración del PEI y reformas al Manual.</p> <p>Dependencia -- Victimización: la no participación es justificada afirmando que no los tienen en cuenta (los padres).</p> <p>En la Asamblea algunos padres están polarizados en cuanto al apoyo incondicional al colegio o a la Asociación de Padres de Familia. Sin embargo, otros se mantienen al margen.</p> <p>No participación en ninguno de los escenarios, salvo cuando existe obligatoriedad de parte del colegio, ej. Entrega de informes.</p> <p>Chisme</p> <p>Buena parte de los padres son críticos del Consejo de Padres y de la Junta Directiva, pero no participan ni en la planeación ni en la ejecución de proyectos comunes. Otros, pese a las críticas, participan y mantienen buenas relaciones con la junta directiva.</p> <p>La Institución Educativa limita las posibilidades de participación de los padres a las actividades que le interesan a la IED. Además, no los reconocía si no estaban legalizados.</p> <p>Otra circunstancia en la cual la APF se considera legítima, es cuando <u>apoya ideas o proyectos de directivos y docentes.</u></p>	
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>	<p>Existe una privatización del territorio. La interacción con el entorno aún es reducida, porque no se considera área directa de influencia de la APF, además no se consideraba que "agentes externos" intervinieran en la escuela.</p> <p>Los planes de trabajo no se construyen de manera participativa/ además en algunos casos no se socializan.</p> <p>Legitimidad igual a: a) Activismo, b) Legalidad, c) Manejo claro de recursos, d) Autosuficiencia. Predomina la opción a.</p>	<p>Reconocimiento de la Asociación de Padres de Familia como interlocutores válidos, por lo tanto son asumidos como participantes permanentes en el proceso educativo.</p> <p>Algunos padres consideran que al hacer parte de la APF pueden acceder más fácil a procesos de capacitación que los beneficien personalmente y como junta. (Articulación de intereses privados y públicos).</p>

<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>No se realizan diagnósticos de la situación de la Institución Educativa para realizar el plan de trabajo de la APF. Los padres no visualizan los beneficios de pertenecer a la APF. No reconoce a los padres como participantes permanentes en el proceso educativo.</p> <p>AUNQUE LAS ACCIONES COLECTIVAS NO SE DIERON, ESTAS SON ALGUNAS DE LAS RAZONES:</p> <p>Los padres en muchos casos se convirtieron en transmisores de quejas a la Institución Educativa. El desgaste en la elaboración de los estatutos y el proceso de legalización afectó la capacidad de gestión de la junta. Ante la ausencia de acciones individuales o colectivas por parte de la junta, se incrementó la desconfianza y el pesimismo. No tienen proyecto colectivo (el sentido de la Asociación de Padres de Familia no es claro)</p> <p>Carencia de un proyecto educativo, social – territorial.</p>	<p>- Para unos y otros los vínculos con organizaciones del entorno constituyen una ventaja, porque les permite establecer alianzas, en caso de proyectos colectivos.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUÍDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>	<p>Interés de la Institución Educativa en la APF Por los aportes que pueden hacer la APF para aportarle a la IED, con la intención de mejorar las instalaciones. En algunos casos la Institución acepta la APF por respeto a las leyes que dan lugar a su existencia, más no porque la considere vital en el proceso educativo. Existe desconfianza en la junta directiva por los malos manejos administrativos de las juntas directivas anteriores. Desconfianza por aprendizajes construidos a partir del trabajo realizado (o no realizado) por juntas directivas anteriores.</p>	<p>Iniciativas de cooperación a fin de comprender las dinámicas de la institución escolar y del entorno social en que está inmersa. Para de esta manera construir colectivamente alternativas de gestión. La institución reconoce a los padres de la APF como interlocutores válidos. Inter-aprendizaje El hecho de tener en cuenta a los delegados para la planeación, ha fortalecido los lazos de confianza.</p>
		<p>Con los directivos se han intentado acercamientos, diálogo, reconocimiento como interlocutores. Se construyó un diagnóstico participativo y el proceso de planeación participativa está en ejecución. Construcción de acuerdos y reglas de juego Generación de procesos de liderazgo colectivo Algunos comités realizan trabajo de gestión de proyectos para atender a necesidades básicas de la Institución Educativa.</p>

CUADRO NO. 1

INSTRUMENTO DOFA- INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VILLA ELISA

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Carencias en términos organizativos y administrativos. - No hubo empalme con la junta directiva anterior. - Carencia de recursos económicos - Pérdida de posibilidades de capacitación por no estar legalizados. - Falta de tiempo de algunos integrantes de la junta. - Falta de cooperación de los delegados y los demás padres de la asociación. - Faltas de respeto de algunos papás hacia la junta. - La "tramitología" afectó el proceso de legalización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a posibilidades de capacitación - Gestión de proyectos. - Asociarse a la liga de padres porque puede facilitar el trabajo conjunto con otras instituciones educativas.
FORTALEZAS	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Legalización - Confianza y contacto permanente entre quienes conforman el equipo de trabajo - Aportes de tiempo y dinero por parte de la junta directiva - Unión a pesar de los conflictos (mencionados en las debilidades) 	<ul style="list-style-type: none"> - Distorsión de la información - La no actualización de datos en la Cámara de Comercio - No pago de la cuota de afiliación - No cooperación del resto de la comunidad educativa. - La no construcción de un plan de trabajo colectivo. - Asociarse a la liga de padres porque pueden presentarse conflictos si se mezcla con la "politiquería"

4.3. GIMNASIO NUEVA COLOMBIA DE SUBA

En un comienzo fue imposible iniciar acorde con el cronograma el trabajo programado para 2004, básicamente por el cambio de instalaciones que se dio durante la semana en que estaba planeada la entrada de los estudiantes (2 al 6 de febrero). Estos cambios se dieron a partir de un convenio firmado con el distrito, en el cual se arrendó la planta física para que allí funcionara otra sede de la Institución Educativa Distrital Villa Elisa.

Por otro lado, esta institución no tiene Asociación de Padres de Familia; en las etapas anteriores del proceso se trabajó con algunos padres del Consejo de Delegados convocados por el coordinador académico, quien aclaró que no podía iniciarse el trabajo hasta que se normalizaran las actividades del colegio. Fue así como sugirió la primera reunión para la última semana de marzo (23 de marzo de 2004).

En la etapa anterior del proceso, los padres manifestaron su interés en reactivar la Asociación de Padres de Familia. En las primeras reuniones el tema no se tocó, puesto que había un poco de tensión en la relación entre padres y directivos debido a las inconformidades generadas por el cambio de sede y de uniforme.

En los primeros talleres se trabajaron las nociones de conflicto, racionalidades en conflicto y marco legal de las asociaciones de padres. En cuanto a las nociones de conflicto los padres decían: "para algunos los problemas son negativos, pero eso no debe ser así, uno siempre debe identificar que puede aprender, lo malo es que a veces lo que se aprende no es muy positivo, como la desconfianza"⁸, "siempre se aprende de los problemas, es sólo cuestión de enfrentarlos y asumirlos"⁹, "más que buscar soluciones o fórmulas nosotros debemos construir propuestas ante las dificultades"¹⁰, "quien no haya tenido problemas no ha vivido"¹¹; luego de varias reflexiones los padres construyeron colectivamente un concepto para trabajarlo durante todo el proceso: "el conflicto lo asumimos como forma de construir conocimiento y aprendizajes en torno a las realidades sociales, para mejorar la calidad de vida".

En las siguientes sesiones trabajamos algunas racionalidades que usualmente se presentan en los conflictos escolares. Los padres conformaron grupos de dos o tres personas, cada uno realizó un corto socio-drama para representar cada una de las racionalidades, como resultado de ese ejercicio, surgieron las siguientes reflexiones:

- **La víctima.** Para los padres, puede ser una estrategia ganadora o perdedora, "depende del manejo, de la conciencia que se tenga al utilizarla"¹². Según ellos algunas veces los actores escolares emplean esta estrategia para despertar la compasión o buscar el apoyo de los demás; sin embargo, algunas personas caen en esa racionalidad, lo asumen como costumbre y por eso los generan desconfianza.

⁸ Flor María Parra. Consejo de Delegados (2003).

⁹ Flor Colombia Rocuts. Delegada de los padres al Consejo Directivo.

¹⁰ María Cristina Tiga. Consejo de Delegados.

¹¹ Edgar López. Consejo de Delegados (2003).

¹² Ofelia Páez. Consejo de Delegados.

- **El condescendiente.** "Vista como no exigencia, permisividad, puede generar evasión de responsabilidades frente a los conflictos". Para los padres, una persona que es flexible en las decisiones que toma puede verse de dos maneras, la primera, como alguien débil o la segunda, como alguien dispuesto a negociar, pero predomina la primera percepción.
- **El autoritario.** "Es un mecanismo de control, aunque algunas veces mandar o exigir puede ser motivador, puede conllevar a limitar a los otros, coaccionarlos, generar temor en ellos y por lo tanto se pierde el respeto"¹³. Los padres y la institución en ocasiones confunden autoritarismo con exigencia. Es importante que la escuela exija, tanto a padres como a estudiantes, docentes y directivos; pero sin excederse sin sobrepasar los límites ni los derechos de los otros.
- **El silencioso.** "Con esa estrategia puede evitarse problemas pues es alguien prudente, pero también puede pasar por obediente, conformista o puede generar desconfianza en los otros por no manifestar lo que piensa, uno podría llegar a pensar que es hipócrita"¹⁴.
- **Poderosos y peligrosos.** "Es una forma de imponer la autoridad a partir de la manipulación, del manejo del dinero, de la intimidación"¹⁵

En cuanto al marco legal, tema en el cual los padres centraron buena parte de su atención, la duda más grande que se manifestó fue que si el colegio podía impedir la conformación de la Asociación de Padres de Familia, pues esta es la situación que se vive en la institución. Allí se originó buena parte del trabajo desarrollado en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*.

LÉGITIMIDAD Y SENTIDO DE LA APF EN LA DINÁMICA ESCOLAR

A finales de la década del 90 los colegios privados de la ciudad estaban en crisis, además la población en edad escolar de la Localidad 11 era bastante grande y los padres, por las dificultades económicas, no podían cumplir con los compromisos adquiridos en las instituciones educativas. El Gimnasio Nueva Colombia de Suba no fue ajeno a esta problemática.

A comienzos de la siguiente década surgió la figura de los colegios en convenio. Uno de los requisitos de la Secretaría de Educación era que los colegios contarán con Asociación de Padres de Familia en su gobierno escolar. Por primera vez en su historia, el Gimnasio Nueva Colombia decidió conformar la APF. Fue así como a finales del año 2000 los directivos de la institución convocaron a los padres y apoyaron, incluso con dinero, el proceso de elección y legalización de la APF.

Al parecer, los conflictos empezaron cuando la APF decidió realizar algunas actividades como rifas para realizar mejoras a la institución, como por ejemplo, comprar seis computadores. Los problemas vinieron cuando empezaron a generarse malentendidos entre la rectora y los directivos de la APF, porque los equipos debían quedar a nombre de la APF y no del Colegio. Según don Efraín Benavides, la asociación compró cinco equipos y el dinero restante para el

¹³ Zuly Montenegro. Consejo de Delegados.

¹⁴ Efraín Benavides. Consejo de Delegados.

¹⁵ Flor Gladys Gualteros. Consejo de Delegados.

sexto equipo lo dio la institución; al momento de la entrega la factura aparecía a nombre del Gimnasio; para que la transacción fuera legal, este documento debía aparecer a nombre de la APF, por lo tanto ellos solicitaron que se cambiara, situación que generó malestar en los directivos.

También se presentó un inconveniente con la rifa de una lavadora, puesto que la persona que se la ganó no pagó la boleta, los padres de la APF decían que tenía que sortearse otra vez entre las personas que pagaron la boleta. La rectora prefirió solucionar el problema sorteándola entre todos los estudiantes al azar, según el código de cada estudiante. La inconformidad en los padres se presentó porque la familia de la niña que resultó favorecida no había pagado la cuota de asociación y por esta razón no les parecía justo que ella se la ganara.

Únicamente existieron dos juntas directivas. A finales del año 2001 los padres empezaron a asistir a talleres ofrecidos por el CADEL de Suba, porque querían conocer mejor el marco legal de la APF y sus posibilidades de participación en la escuela. En el 2002, al iniciar el año escolar, los padres fueron convocados por uno de los directivos de la junta, pero la intención de los directivos de la institución era realizar el acta de disolución de la APF. En los padres quedó una sensación de incertidumbre porque aunque firmaron el borrador del acta, algunos de ellos no entendían que estaba pasando. El acta jamás se registró, por lo tanto el trámite no se hizo legalmente.

A comienzos del año 2003 se eligió el nuevo Consejo de Delegados. Durante el año únicamente se reunieron dos veces y la mamá representante al Consejo Directivo tampoco fue convocada a ninguna reunión, solo fue citada para firmar documentos cuando su firma era indispensable, como cuando se realiza la auto-evaluación institucional al finalizar el año. En las primeras reuniones con OXIMORON, los padres manifestaron su interés en participar en la institución pero dijeron que nunca eran convocados a reuniones diferentes a las entregas de notas y conferencias ocasionales de la escuela de padres.

En febrero de este año, el colegio le arrendó las instalaciones al distrito, se convirtió en otra sede de la Institución Educativa Distrital Villa Elisa. Las clases se aplazaron dos semanas y buena parte de los padres se molestaron; en primer lugar porque no contaron con ellos para tomar la decisión y en segundo lugar, por las condiciones de la nueva sede: "En la otra sede teníamos laboratorios, biblioteca, escenarios deportivos, energía eléctrica, el piso estaba en buen estado, llevábamos varios años tratando de mejorar en algo esas instalaciones. En cambio en la nueva sede, los niños no están seguros, en invierno el agua se empoza generando bacterias, los salones son prefabricados, no tienen energía eléctrica, el piso está lleno de piedra picada, no hay biblioteca ni laboratorios, atrás de uno de los salones hay un montón de basura, la batería sanitaria (16 baños) no es suficiente para atender una población de más de 1000 estudiantes y eso es solo una parte de todos los cambios que nos ha tocado aguantarnos"¹⁶.

Sin embargo, las opiniones están divididas, otros padres creen que "en la nueva sede los niños tienen más espacio, se aprovecha mejor la luz día, se evita el ruido y el peligro porque no están cerca de la avenida. Incluso, en lo que se refiere a la lejanía para algunos padres ahora el colegio es más cerca, antes a unos les quedaba lejos el colegio y a otros cerca, ahora se invirtieron los papeles, unos ganamos y otros perdemos. Pero no podemos desconocer que existen deficiencias graves"¹⁷

¹⁶ Afirmación realizada por los padres que asistieron a los primeros talleres que se realizaron este año.

¹⁷ Héctor Castillo. Delegado. Representante al Consejo Directivo.

En la primera reunión con los nuevos delegados, fue entregado un derecho de petición firmado por algunos padres (delegados del año anterior), donde solicitaban a los directivos su opinión sobre la reactivación de la APF (Ver Anexos: Derecho de petición 001).

La respuesta de los directivos se dio verbalmente (los directivos se negaron a dar la respuesta por escrito), a la reunión únicamente asistieron Héctor Castillo, Nancy Herrera, Ingrid Lorena Nieto y Efraín Benavides. Cuando la rectora manifestó su oposición a la conformación de la APF, los papás le respondieron que ya habían hecho averiguaciones y para gestionar proyectos con algunas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, necesitaban de la Asociación de Padres de Familia, por ejemplo, para participar en el programa Bogotá sin hambre, puesto que el colegio es privado. La rectora se molestó un poco y, según dicen los padres, afirmó que si el colegio no les servía así, podían retirarse; además, agregó que ella no necesitaba mendigarle nada a nadie. Una de las mamás se vio muy afectada: "yo solamente puedo darles a mis hijos una comida al día y pedir ayuda no es nada que me enorgullezca, pero con lo de mi trabajo (vendedora ambulante) no es suficiente para mantenernos, me dolió mucho el comentario de doña Oliva, porque se refirió a nuestra dignidad"¹⁸

En una de las reuniones de delegados el Coordinador de Bachillerato, Guillermo Fonseca, asistió para aclarar el tema de la APF, pero reforzó la oposición de los directivos. Además, se refirió a la situación mencionada anteriormente, asegurando que la rectora no tuvo ninguna intención en ofender a los padres con el comentario. En esta reunión tanto los coordinadores como algunos padres alzaron la voz y se agredieron verbalmente, una de las madres intervino:

"En este momento ustedes se están dejando llevar por la ira, no tienen disposición para la negociación, además no están todos los padres del consejo para tomar alguna decisión por lo tanto creo que debemos parar ahora, antes de que las cosas empeoren"¹⁹.

Después de esto las relaciones se hicieron más tensas; los chismes y las dudas empezaron a surgir, según la coordinadora de primaria Mery Africano: "en todo esto ha habido muchas deshonestidades". Se decía que algunas firmas no coincidían, que los papás querían *empapelar* a la institución, que ellos eran movidos sólo por el interés de ser reconocidos, etc. Paralelamente a eso, los padres enviaron un derecho de petición a la Secretaría de Educación para que les resolvieran algunas dudas sobre el proceder de la institución educativa (Ver Anexos: Derecho de petición 002).

La estrategia institucional cambió. El profesor Rosenberg se dirigió a los padres en una de sus reuniones y les dijo que pasaran por escrito los proyectos que tenían, que esa era una forma de negociar con la rectora. Así lo hicieron, pasaron un listado de proyectos (Ver Anexos: Proyectos presentados por los padres), pero no fueron atendidos por los directivos, porque estaban recibiendo una visita de la Secretaría para atender asuntos referentes a los niños en convenio. Sin embargo, una de las mamás empezó a trabajar con la coordinadora de primaria en la redacción de unas cartas para hacer la gestión de los refrigerios. Luego de varios inconvenientes como un virus en el computador, que los directivos aún no revisaban, que no había papelería y después de varios días de trabajo, a la mamá le dijeron que ella no tenía acceso a la papelería. Días después se enteraron de que los refrigerios se estaban gestionando; esta situación desmotivó a los padres porque, para los demás esta gestión sería

¹⁸ Ingrid Lorena Nieto. Delegada.

¹⁹ Diana Marcela Calderón. Delegada, Representante al Consejo Directivo.

del colegio y no de ellos como realmente fue. Ante la desmotivación, la desconfianza y la incertidumbre, los padres apelaron a otra acción legal, dirigieron a la Unidad de Inspección Especial de la Secretaría de Educación una solicitud para que el Colegio fuera visitado por supervisión (Anexos: Derecho de petición 003)

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

"El cambio de las reglas del juego de mayor jerarquía exige una premeditación por parte de los actores de la red. Lo que nunca será fácil porque siempre encontrarán opositores al cambio ya sea porque consideran que puede perjudicar directamente sus intereses o porque perciben en él grandes dosis de incertidumbre"²⁰

En este como en la mayoría de los conflictos, el incumplimiento, la carencia o el cambio de reglas de juego genera traumatismo. Más aún cuando las reglas no se construyen colectivamente. El caso del Gimnasio Nueva Colombia ha sido particularmente difícil de gestionar, la razón: no hay una disposición clara para la negociación y la desconfianza en los otros (padres o directivos) es muy fuerte. Sin embargo, en el proceso de análisis del conflicto se pueden establecer algunos elementos de análisis:

1) Disonancia disciplinaria

La dicotomía o ruptura existente entre la legislación y la realidad es evidente. Por un lado, la constitución proclama la libertad de asociación y en el manual de convivencia se afirma que "La Institución Educativa pretende servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, deberes y derechos consagrados en la Constitución Nacional de 1991, facilitar la participación de todos en la toma de decisiones que afectaran de algún modo la vida de la comunidad educativa"; y por otro lado, los directivos se oponen a la conformación de la Asociación de Padres de Familia además, la participación de los padres en la toma de decisiones institucionales es mínima, casi nula. Volvemos a una de las preguntas que dieron origen a este proyecto comienzo, ¿cómo se están construyendo esas nuevas ciudadanía desde la escuela?

2) Negación del conflicto

En un comienzo, los directivos de la institución negaban el conflicto, luego, por la presión de los padres, se vieron obligados a reconocerlo. Los otros padres, quienes no han estado vinculados directamente al conflicto prefieren decir que "es algo que no vale la pena agrandar", "que no se debe ir en contra de la institución, es mejor evitar problemas con los directivos". Estas posiciones, lo único que han logrado es convertir este conflicto en una bomba de tiempo, pues tratando de minimizar la importancia del mismo, se han generado malos entendidos entre los padres, entre estos y la institución y la desconfianza ha crecido, porque los padres que están interesados en conformar la Asociación de Padres de Familia, son señalados como *conflictivos*.

²⁰ PORRAS, José Ignacio: Individualidad, Racionalidad y Redes. Las nuevas lentes para comprender "lo político" en la Sociedad de la Información. Universidad Bolivariana. <http://www.revista-redes.rediris.es>. Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol.4, Nº 6. Jun./Jul. 2003.

3) Redistribución de la culpa

Unos y otros (padres y directivos) se culpan entre sí. Los padres argumentan que no son convocados por el colegio, donde se asume que esa responsabilidad es de la institución pero ¿qué procesos participativos, de manera autónoma, han iniciado los padres en la institución? Por supuesto que para realizarlos se debe contar con el apoyo institucional, pero históricamente en el Gimnasio los padres no han generado procesos de este tipo, probablemente porque el grado de dependencia ha sido muy alto. Por otro lado, los directivos afirman que "la intención de algunos padres es "empapelar" la institución, fiscalizarla, obstaculizar la labor de directivos y docentes, hecho que afecta en últimas a sus propios hijos y eso no lo tiene en cuenta"²¹. Lo que no reconocen los directivos es que otro interés de los padres es mejorar la calidad de vida de sus hijos.

4) Amenazas

Aunque sobre este aspecto no existen pruebas tangenciales, algunos padres se han sentido intimidados por los directivos de la institución. Temen que sus hijos sean señalados por las acciones interpuestas por ellos, temen que los conflictos de ellos sean trasladados a sus hijos; otros padres prefieren callar para no poner en peligro el cupo.

5) Fuertes con los débiles, débiles con los fuertes

El perfil de algunos padres es conciliador, algunos de ellos son muy prudentes y el de otros es contestatario. Para los directivos era más fácil manifestar su oposición con los primeros, porque no reaccionaban inmediatamente; pero con los segundos se generaban discusiones e incluso agresiones inmediatamente. Entre los padres también ocurre, algunos de ellos manejan un discurso que convence fácilmente a los otros padres, pero ante los directivos muchos de ellos prefieren callar, probablemente por los temores expuestos en el punto anterior.

6) Paranoia institucional

Aunque existen razones para desconfiar, tanto los padres como los directivos están siempre a la defensiva, creen que "los otros" están fraguando algún plan en contra. Incluso, algunas de las estrategias asumidas son: no firmar nada, contar con la presencia de testigos en cualquier discusión o reunión. En últimas, están ante una pérdida del valor de la palabra, unos y otros no confían en los acuerdos que se construyen verbalmente, ante una potencial defección.

GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Aunque el panorama es bastante gris, existe el interés en los padres y en la Institución en llegar a algunos acuerdos para mejorar la convivencia. Sin embargo, no se sabe que rumbo tomará el conflicto luego de las acciones legales interpuestas por los padres.

El primer paso que se dio en la gestión fue reconfigurar los comités de trabajo. Inicialmente contaban con los siguientes comités: de refrigerios, de transporte, pro

²¹ Guillermo Fonseca. Coordinador. Gimnasio Nueva Colombia de Suba.

Asociación de Padres de Familia, de seguridad, de recreación y deporte, de salud y aseo. Estos comités responden a problemas inmediatos de la institución, a los cuales querían darles una salida rápida y oportuna. Como es evidente, una vez se *solucione* el problema el comité se acaba, por ejemplo, una vez se consigan los refrigerios, el comité no tiene razón de ser.

Fue así como los padres decidieron agrupar sus intereses y conformar tres comités, sin dejar de lado ninguno de los planes trazados según la forma de trabajo anterior:

Comité de seguridad y convivencia

- Seguridad alimentaria: realización del estudio socio-económico y gestión de refrigerios.
- Seguridad en la vía: auto – regulación de las rutas de transporte escolar.
- Salud y Aseo: Averiguar los costos de la adecuación de un lugar especial para ubicar la enfermería y la contratación de una persona para manejarla. Además, gestionar un convenio con una escuela de peluquería para cortarles el cabello a los estudiantes gratuitamente.
- Integridad física: ante la violencia del entorno, generada por la presencia de parches y pandillas
- Mejoramiento de las relaciones de convivencia en la institución (entre estudiantes, estudiantes – docentes, padres – directivos entre otras posibles relaciones).

Comité político-administrativo

- Participación en la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Institucional y el
- Manual de convivencia.
- Participar activamente en escenarios como el Consejo Directivo y el Comité de Conciliación o Convivencia.
- Continuar con la gestión en cuanto a la conformación de la Asociación de Padres de Familia.
- Rendir informes periódicos a la Asamblea General sobre las gestiones adelantadas, para fortalecer los lazos de confianza.
- Solicitar informes de gestión institucional, no con el ánimo de fiscalizar sino para construir lazos de confianza.

Comité de cultura, recreación y deporte

- Adecuación de escenarios recreo-deportivos.
- Hacer las gestiones pertinentes y aprovechar los programas ofrecidos por el IDRD.

Las reflexiones suscitadas en el ejercicio anterior permitieron complejizar las percepciones sobre la dinámica escolar y redimensionar los componentes de un proyecto colectivo acorde a las necesidades del contexto. Para tratar de construir tal proyecto, iniciamos realizando un taller de Cartografía Social, inicialmente hicimos un recorrido por todo el colegio y luego los papás se dirigieron a graficar lo observado junto con lo que ya pensaban. A partir del ejercicio se encontraron los siguientes elementos:

Conflictos, riesgos y vulnerabilidades

- Las instalaciones carecen de energía eléctrica.
- Existen lugares en donde el agua se estanca, causando la proliferación de bacterias y por ende de enfermedades respiratorias e intestinales.
- El suelo de la entrada está cubierto en parte con piedra picada, representando peligro para los estudiantes porque pueden caer fácilmente y lastimarse, incluso ya se han presentado algunos casos.
- Hay una cerca en madera cerca de la entrada del colegio, no se encuentra en muy buen estado, por el contrario puede generar accidentes a futuro.
- La batería sanitaria no es suficiente para cubrir la población escolar (16 baños para más de 1200 estudiantes)
- Cerca de los baños hay un cúmulo de residuos de construcción y basura.
- En la zona de recreación hay un palo en el que los niños se suben sin precaución, algunos se han caído y se han lastimado.
- Por las condiciones del piso algunos estudiantes se han caído y lesionado físicamente.
- Según los padres, los conflictos usualmente se presentan en el aula, en los pasillos, en la zona de recreación y en la calle ubicada a la entrada del colegio. La forma de “resolver” los conflictos usualmente es violenta.
- Las relaciones entre algunos padres y directivos es restringida y conflictiva (referencia a la APF).
- El entorno también representa una amenaza, por la presencia de vendedores ambulantes cerca al colegio, pues se duda de las intenciones que ellos tengan, teniendo en cuenta los casos que se han presentado en diferentes sectores de la ciudad, los padres consideran que sus hijos pueden estar en peligro.

Es necesario aclarar que algunas de las deficiencias manifestadas por los padres actualmente son atendidas por la institución*.

Relación político-administrativa

- Según los padres, algunos procesos que deberían ser democráticos están viciados. Por ejemplo, los directivos intervienen en las elecciones de los delegados al consejo de padres y consejo directivo, cuando se supone que debería ser un proceso autónomo.
- Tanto padres como estudiantes carecen de autonomía.
- Las decisiones que afectan a la comunidad educativa se toman sin contar con todos los involucrados.
- Existen conflictos de intereses entre los padres y los directivos
- Los padres creen que los profesores obedecen órdenes, por lo tanto no intervienen en los conflictos institucionales que se presentan.
- Se desconoce el plan de adecuación de las instalaciones, por lo tanto se deteriora la confianza en la institución.

* Desafortunadamente no fue posible anexar el documento donde está contemplado el plan de adecuación de la institución. Además, es necesario decir que los padres no conocen tal documento porque no ha sido socializado, razón por la cual se han generado malentendidos.

Cultura, escenarios de socialización

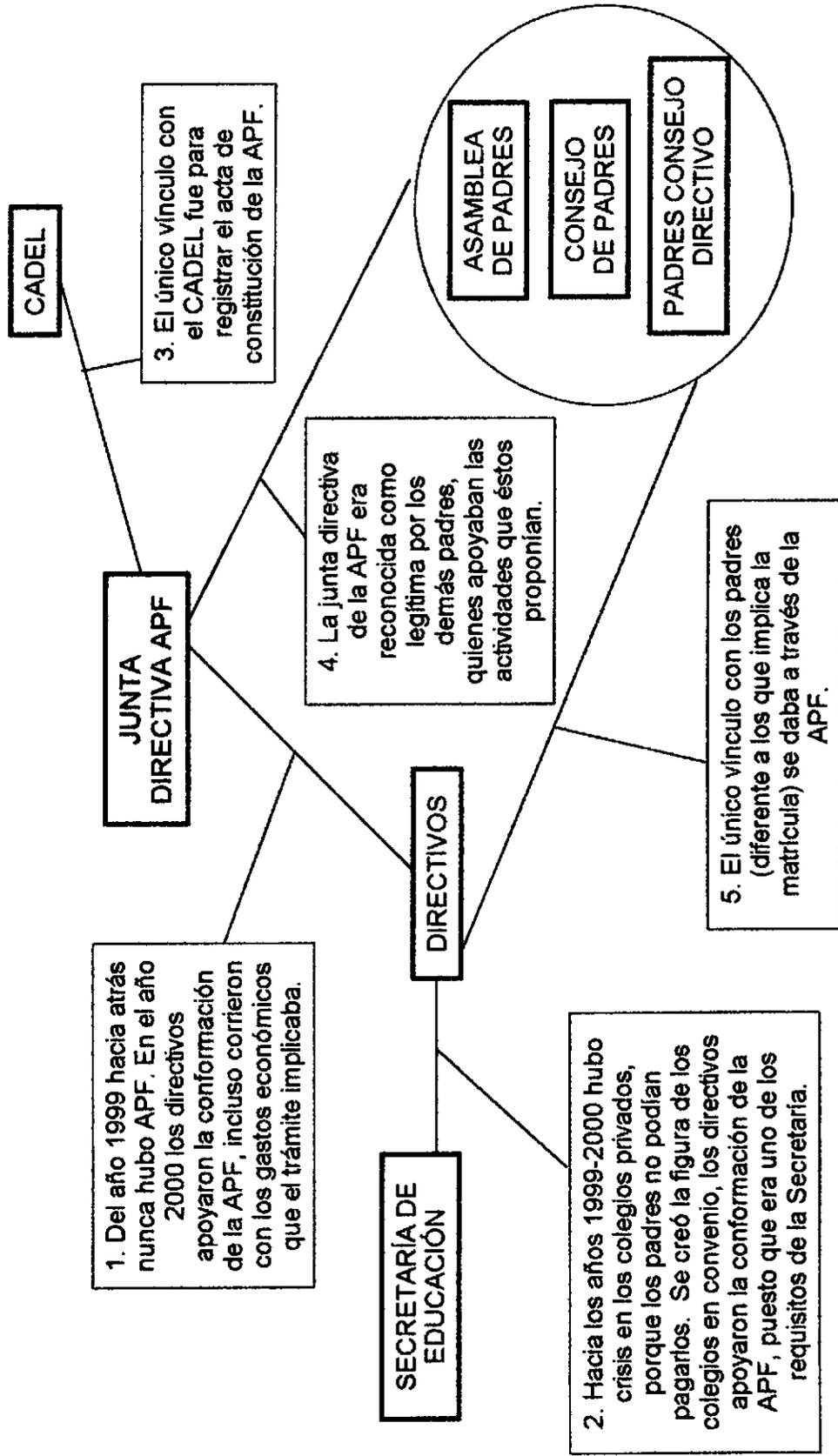
- Los escenarios recreo-deportivos son mínimos, además hasta ahora se están adecuando.
- Los lugares preferidos por los estudiantes para socializar son: Internamente; los pasillos, el área verde atrás de los salones. En el entorno; la calle de la entrada a la institución, el centro comercial Centro Suba y para los estudiantes más grandes los bares y billares también son importantes.
- En cuanto a escenarios simbólicos, el colegio realiza diversas actividades culturales, como foros, conferencias, talleres donde los estudiantes exponen públicamente sus trabajos y comparten sus aprendizajes con otros.
- La celebración de la familia, es un escenario simbólico para los padres, sin embargo, ha generado inconformidades porque en el pasado los padres aportaban insumos, trabajo y dinero para realizar un bazar pero nunca supieron en que se invirtió el dinero.

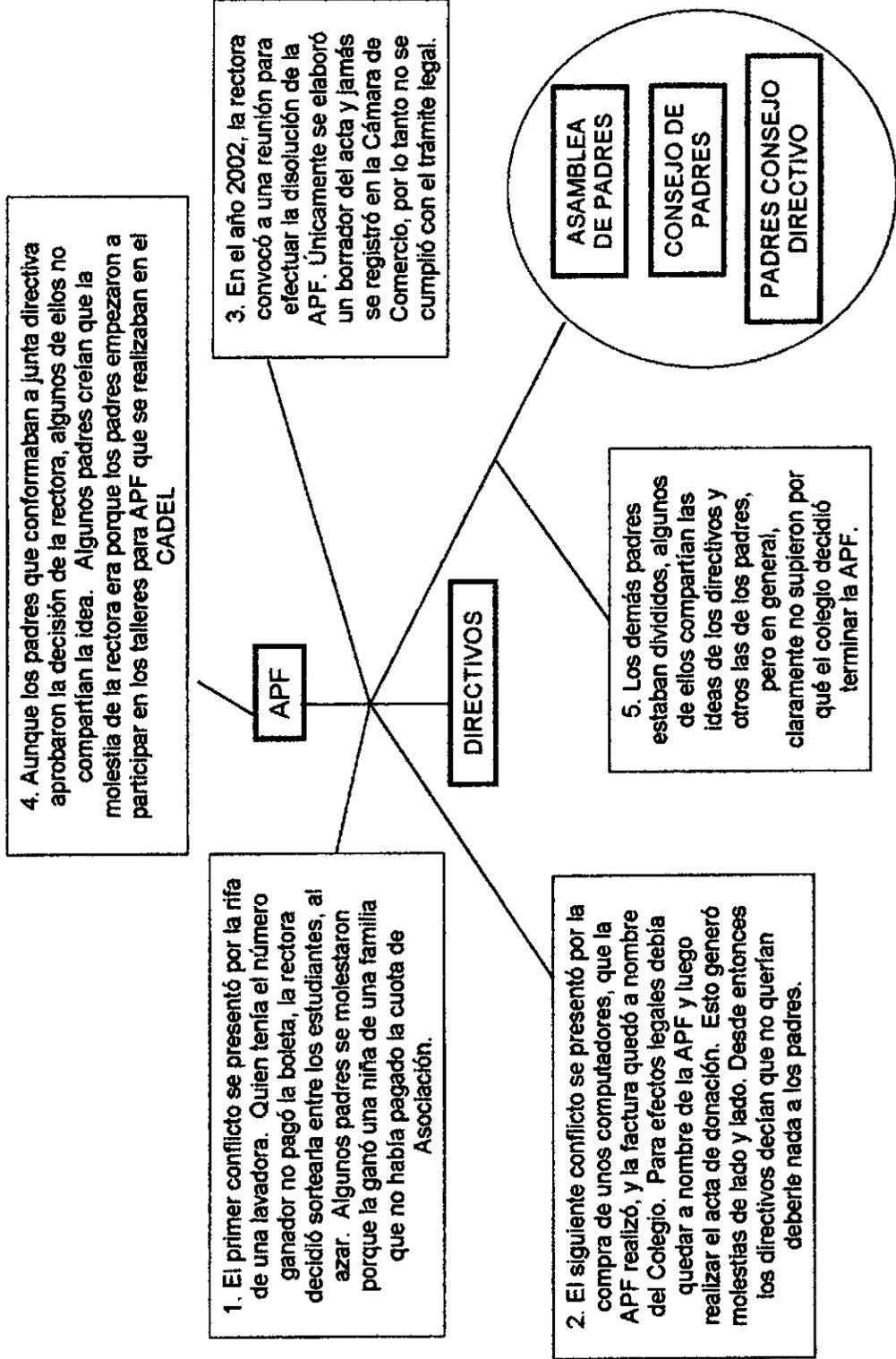
El taller de cartografía permitió re-conocer el territorio, poner en común las percepciones sobre el mismo y construir colectivamente una visión complejizada acerca de las debilidades y las fortalezas del Gimnasio Nueva Colombia. Sin embargo, es necesario aclarar que es la percepción de algunos padres, quienes participaron en el taller, apreciaciones que no necesariamente coinciden con las de todos los padres de la institución, pero si pueden acercarse a algunas de ellas.

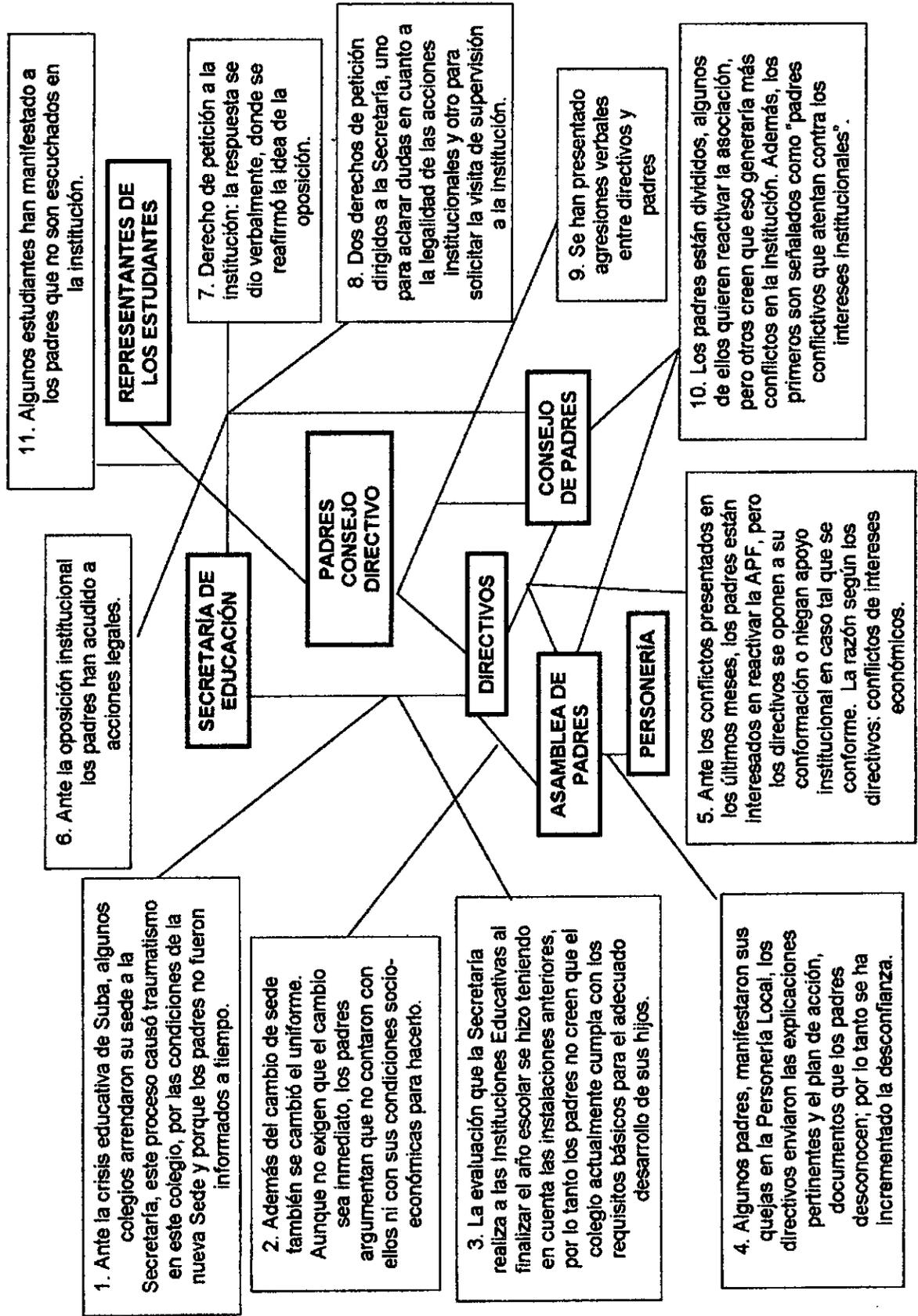
Lo que este conflicto deja claro es que la desconfianza ha socavado profundamente las relaciones entre padres y directivos del Gimnasio Nueva Colombia, dejando huellas difíciles de borrar. Además, si para algo ha servido este caso es para comprender que en la gestión de cualquier conflicto debe existir disposición, es decir, las dos partes deben estar interesadas en negociar. Cuando una sola de las partes no está segura o no quiere hacerlo, el proceso de gestión se dilata y se dificulta. Sin embargo, la crisis llevó a los padres a generar procesos participativos que en otras circunstancias no habrían ocurrido.

Como respuesta al último derecho de petición presentado por los padres a la Secretaría de Educación, se programó una visita de Supervisión, situación que por un lado generó mayor tensión en las relaciones entre los padres y los directivos de la institución, y por otro lado, dio lugar a un proceso de negociación y construcción de acuerdos frente a las formas de relacionarse. Proceso que desafortunadamente no quedará registrado en este documento, pero más allá de eso, lo realmente importante es que padres, directivos y docentes aprovechen la oportunidad para construir colectivamente alternativas óptimas para la gestión de los conflictos.

Finalmente, los padres acordaron convocar al Consejo de Delegados a una jornada de planeación participativa, para construir colectivamente el plan de trabajo y en últimas, su proyecto de vida en lo que hace relación al Gimnasio Nueva Colombia.







MATRIZ DE ANÁLISIS-GIMNASIO NUEVA COLOMBIA

LINEA DEL TIEMPO CATEGORÍA	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>El Gimnasio no era concebido como un escenario de inter-aprendizaje, sino de enseñanza.</p> <p>Los escenarios físicos y simbólicos de participación para los padres eran mínimos.</p> <p>Las condiciones de la infraestructura físicas del colegio incrementaron la tensión en el conflicto entre padres y directivos, porque representa peligros para los estudiantes.</p> <p>La escuela no era considerada (por los padres) como escenario de discusión y mucho menos de negociación.</p> <p>El entorno escolar no era considerado parte de la dinámica escolar.</p>	<p>Los padres han empezado a asumir la Institución Educativa como escenario de discusión.</p> <p>Se han construido escenarios de participación para los padres (reflexión y discusión>deliberatorios), pero aún no son escenarios decisivos.</p> <p>Algunos delegados tienen afinidades con organizaciones sociales tales como juntas comunales.</p> <p>Han empezado a pensar en el entorno como potenciales aliados a la hora de gestionar proyectos.</p> <p>Se ha suscitado un interés en trabajar desde las necesidades y/o problemáticas del entorno que afectan la dinámica escolar.</p> <p>La escuela ha empezado a visibilizarse como escenario de reflexión, en torno a las problemáticas propias y a las del entorno.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Los padres consideraban que la escuela no contaba con ellos porque no los reconocía como participantes activos del proceso de formación de sus hijos, sino como conflictivos.</p> <p>Los padres en son asumidos por la Institución Educativa como menores de edad, desde una perspectiva <i>kanitana</i></p> <p>Algunos padres creían ser discriminados en la escuela, por el tipo de trabajo que realizan, por el nivel educativo que tienen o por el perfil de contestatarios que algunos de ellos tienen.</p> <p>La interacción era asumida como: a) Oposición –Autonomía, b) Dependencia</p>	<p>Se han construido lazos de confianza entre algunos padres</p> <p>La interacción es asumida como: a) Oposición – Autonomía, b) Inter – dependencia. Pero, las posibilidades de interactuar aún son reducidas.</p> <p>Para los padres, las organizaciones sociales-políticas del entorno representan alianzas potenciales para el desarrollo de la Institución Educativa. (medios comunitarios, liga de padres, APF's de otros colegios, juntas comunales, entre otros)</p>

<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>Los padres de la asamblea delegan sus obligaciones al Consejo de Delegados. Los convierten en depositarios de sus responsabilidades.</p> <p>A la hora de elegir los delegados, se busca que tengan un perfil contestatario; con conocimientos en áreas como contaduría o derecho o con experiencia de trabajo en acción comunal.</p> <p>Los padres desconfían en la institución y en las decisiones que desde ella se toman, puesto que no se ha contado con la comunidad educativa en cuanto a decisiones que los afectan.</p> <p>En ocasiones se consideraba que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.</p> <p>El consejo de padres no era reconocido en buena parte de los casos como interlocutor.</p> <p>En la institución creen que la conformación de la APF puede generar conflicto de intereses económicos, además consideran que algunos padres sólo están interesados en obtener reconocimiento y escalar políticamente.</p> <p>Desconfianza en las verdaderas intenciones de otros padres, creen que quieren conformar la APF para satisfacer intereses personales.</p>	<p>Se mantiene la percepción sobre los delegados como depositarios de las responsabilidades de los demás padres con la escuela.</p> <p>Aún se consideraba que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución</p> <p>Ocasionalmente el consejo de padres es reconocido como interlocutor.</p> <p>En la institución aún creen que la conformación de la APF puede generar conflicto de intereses económicos.</p> <p>Algunos padres han construido lazos de confianza, a partir de la reflexión y de las iniciativas de gestión que han construido colectivamente.</p>	<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>Algunos padres creen que su deber es fiscalizar la Institución Educativa</p> <p>La Institución inicialmente negaba el conflicto</p> <p>Leguleyismo circunstancial.</p> <p>Supervisión de las reuniones de Consejo de Padres (por coordinadores, o docentes quienes asisten a estas reuniones)</p> <p>Fuertes con los débiles, débiles con los fuertes (aplica para padres y para directivos).</p> <p>Obstaculización al trabajo del Consejo de Padres: impidiéndoles</p>	<p>Aunque aún existe apatía frente a la participación, algunos padres participan por verdadero interés en mejorar la calidad de vida de sus hijos</p> <p>Se reconoce la existencia del conflicto.</p> <p>Paranoia institucional: Los directivos creen que el único interés de los padres es dañarlos, afectar negativamente al colegio y los padres creen en muchos casos que los directivos les ocultan información y también quieren dañarlos.</p> <p>En la Institución Educativa aún existe prevención para</p>
---	--	--	---	---	--

<p style="text-align: center;">SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>	<p>realizar actividades en la Institución Educativa, dificultando las convocatorias a los demás padres.</p> <p>Disonancia disciplinaria: legislación -- discurso -- realidad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Redistribución de la culpa</p> <p>No participación en ninguno de los escenarios, salvo cuando existe obligatoriedad de parte del colegio.</p> <p>En la mayoría de los casos los padres no participaban en la elaboración del PEI y el Manual.</p> <p>El Chisme como estrategia disociadora, debilitadora de las relaciones de confianza.</p> <p>Buena parte de los padres son críticos del Consejo de Padres y de la Administración Institucional, pero no participan activamente en la dinámica escolar.</p> <p>La Institución Educativa apoyó la conformación de la Asociación de Padres de Familia, por requisito; luego convocó para su disolución, los padres no comprendieron las razones.</p> <p>Las posibilidades de participación de los padres se restringían a las actividades que le interesaban únicamente a la Institución Educativa.</p>	<p>la negociación.</p> <p>- EL los padres han surgido intereses en participar en escenarios como PEI y Manual de convivencia.</p> <p>-Disonancia disciplinaria: legislación -- discurso -- realidad.</p> <p style="padding-left: 40px;">- A pesar de la reticencia a aceptar el conflicto, actualmente unos y otros reconocen que tienen responsabilidades frente a él.</p> <p>Actualmente, los directivos no apoyan la iniciativa de reactivar la APF. Las razones son difusas, existe incertidumbre al respecto.</p>
	<p>La Institución impide la conformación de la APF, amenazando con negar cualquier apoyo de parte de la Institución Educativa en caso tal que se conforme.</p> <p>No se asume como legítima la participación de los padres en caso tal que se conforme la Asociación de Padres de Familia.</p> <p>Los padres no realizaron diagnósticos de la situación de la Institución Educativa para realizar el plan de trabajo.</p> <p>Los padres no visualizaban los beneficios ni las desventajas, ni las responsabilidades que implica construir la Asociación de Padres de Familia.</p>	<p>Los padres han reconocido la necesidad de escalar el conflicto a la esfera de lo público, en primer lugar para conocer las percepciones de los otros padres y en segundo lugar para potenciar el trabajo colectivo.</p> <p>Los padres realizaron el diagnóstico participativo, implementando la metodología Cartografía Social.</p> <p>Surgieron procesos de reflexión a cerca de los beneficios, las desventajas y las responsabilidades que implica reactivar la Asociación de Padres de Familia.</p>

	<p>No se reconoce a los padres como participantes permanentes en el proceso educativo.</p> <p>Existe temor a trabajar el conflicto en la esfera de lo público, aún se trabaja en lo privado, contribuyendo a alimentar la desconfianza e incrementando la tensión.</p>	
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>EN CUANTO A ACCIONES COLECTIVAS, ÚNICAMENTE SE HAN DADO ALGUNAS INICIATIVAS ENTRE PADRES, AÚN NO HA SIDO POSIBLE ENTRAR A UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN CON LOS DIRECTIVOS.</p> <p>Los comités que se construyeron en la mayoría de los casos respondían únicamente a problemas inmediatos, no existían planes a largo plazo.</p> <p>Los padres en muchos casos se convirtieron en transmisores de quejas a la Institución Educativa.</p> <p>No existía un equipo de trabajo, y mucho menos un plan o proyecto colectivo a seguir.</p> <p>El interés en establecer vínculos entre la Institución Educativa y el entorno social eran mínimas.</p>	<p>El hecho de tener en cuenta a los delegados para la planeación, ha fortalecido los lazos de confianza entre algunos padres.</p> <p>Existe en los padres un interés en construir un proyecto educativo social – territorial.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>	<p>Interés de la Institución Educativa en la Asociación de Padres de Familia, por cumplir requisitos y por los aportes que podía hacer la APF por mejorar las instalaciones. Sin embargo, no existía un interés real en que los padres participaran.</p> <p>Los acuerdos verbales con la institución no tienen mayor validez. Aprendieron a hacer todo por escrito, para comprometer a través de un papel firmado.</p> <p>Los directivos no firman ningún papel para evitar comprometerse.</p> <p>Desconfianza por aprendizajes construidos a partir del trabajo realizado (o no realizado) por delegados de años anteriores.</p> <p>Intentos fallidos de diálogo.</p> <p>Utilizar acciones legales para presionar o como último recurso ante la negativa de los directivos.</p>	<p>Generar acciones colectivas, construyendo mayor confianza entre los padres y legitimando los procesos de participación en la dinámica escolar.</p> <p>Con los directivos se han intentado acercamientos, diálogo, pero aún no existe disposición para la negociación.</p> <p>Inter – aprendizaje (entre los padres)</p> <p>Se construyó un diagnóstico participativo y el proceso de planeación participativa está pendiente.</p> <p>Construcción de acuerdos y reglas de juego entre los padres.</p> <p>Se generó un proceso de liderazgo colectivo</p>

		<p>Todos los comités están gestionando proyectos, aprendieron que la única forma de criticar a la institución, de manera legítima, es generando propuestas como alternativas para cada problema.</p> <p>El Consejo de Delegados ha logrado mayor autonomía.</p>
--	--	---

4.4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ÁLVARO GÓMEZ HURTADO

Todas las miradas dan cuenta de la importancia que ha adquirido el individuo en los procesos de acción política de carácter colectivo. Lo que, en otros términos, significa que la participación de los individuos en la organización política ha dejado progresivamente de responder a un instinto gregario estimulado por factores ambientales, tales como vivir o trabajar bajo ciertas condiciones, y se fundamenta hoy más que nada en sus propias decisiones individuales, deliberadas y explícitas. Este fenómeno ha sido interpretado de dos formas diferentes. Una primera interpretación establece una relación directa entre la individualización en los procesos de acción colectiva y la apatía política que padecen, en mayor o menor medida, todas las democracias.²²

El caso del Colegio Álvaro Gómez es bastante particular, refleja el interés de toda la comunidad educativa por aportarle a los procesos de convivencia, permitiendo identificar una serie de matices que dan lugar a una problemática como es la violencia intra-extra escolar.

Muchos de los intereses de participar en el proceso eran de tipo individual. Para buena parte de los padres y los estudiantes la necesidad de construir alternativas de gestión ante las dificultades de convivencia, más que una motivación, era una necesidad. Otros (estudiantes) estaban allí porque decidieron cumplir con las horas del servicio social participando en el proceso. Algunos padres participaron por el interés en comprender mejor la dinámica escolar y a sus propios hijos. Todos son intereses políticos que buscan favorecer el bien individual, pero también el público, porque la convivencia se asume como responsabilidad de todos. Fue así como la construcción de escenarios de acción y reflexión, permitió articular intereses en torno a la convivencia.

Desde el 19 de enero inició el proceso en esta institución educativa. Es necesario decir que el interés de profesores, padres y estudiantes por comprender mejor los conflictos para buscar alternativas adecuadas de gestión fue alto. Tanto así que el trabajo se desarrolló con estudiantes de quinto a décimo grado, las orientadoras, la junta directiva de la Asociación de Padres de Familia además de algunas otras madres. Teniendo en cuenta que el proceso de conformación de la APF era bastante dispendioso, acordamos iniciar el proceso con papás y mamás que pertenecían a la APF (no necesariamente a la junta directiva) pero con el compromiso de invitar a la nueva junta una vez ésta fuese elegida. Desde el momento de la posesión, los padres de la nueva junta se vincularon al proceso.

La dinámica de trabajo también fue diferente a la de los otros colegios. El colegio Álvaro Gómez dedicaba cuatros sesiones a la semana (de una a tres horas); cada una con un grupo diferente de sujetos sociales así:

1. Estudiantes de décimo grado y la orientadora de la mañana
2. Estudiantes de sexto a noveno grado y la orientadora de la tarde
3. Estudiantes de quinto de primaria – algunos padres y la orientadora
4. Asociación de Padres de Familia

Además, ocasionalmente algunos profesores participaron en los talleres realizados. A su vez, en cada grupo el trabajo fue diferente, pero interdependiente con el de los otros.

²² PORRAS, Op. Cit.

En los dos primeros grupos se eligió un caso de agresiones entre estudiantes y docentes, pero lo más importante era investigar con otros compañeros cómo percibían la dinámica de relaciones en la institución. Por iniciativa propia, algunos estudiantes diseñaron unas preguntas y las realizaron a sus compañeros, es necesario aclarar que no es una muestra representativa, pero el hecho de que un grupo de más de 30 estudiantes manifieste inconformidad frente a la forma en que se relacionan en la escuela, genera inquietudes. (Véase anexo: cuestionario elaborado por los estudiantes).

La información obtenida se socializó con los padres, después se realizó un taller de cartografía social y después de reflexionar acerca de lo encontrado, colectivamente se realizó una red primaria de relaciones para tratar de aproximarnos a las percepciones que sobre la escuela se tienen (red de relaciones No. 1)

Luego se tomó un conflicto pequeño, a manera de ejemplo, sobre las agresiones entre estudiantes y docentes.

HISTORIA DEL CONFLICTO

Caso 1

Juan David es un estudiante de 17 años que cursa 10º grado. El jueves 12 de febrero tenía clase de matemáticas. David no hizo la tarea, además estaba hablando con un compañero. Como castigo por su indisciplina el profesor le pidió la tarea puesto que es este uno de los mecanismos que usa para controlar a los estudiantes. El profesor lo gritó y lo llamó "vago, irresponsable, indisciplinado"; David inmediatamente respondió con otro grito diciéndole "el que yo no haga la tarea no le da derecho a tratarme así, usted no me conoce, que le pasa...".

Juan David actualmente reconoce que se equivocó al responder de esa manera, sin embargo, cree que lo que dijo fue justo. El profesor dice que no recuerda con mucha claridad el hecho, pero asegura que Juan David es repitente, por lo tanto, eso demuestra que no fue muy buen alumno, además reafirmó que pedir las tareas es una forma de "castigar" a los alumnos indisciplinados.

En las clases siguientes Juan David voluntariamente pasó al tablero a realizar un ejercicio, el profesor Micán le preguntó que si se estaba reivindicando, hecho que a David le molestó, pues considera que no necesitaba reivindicación alguna; además, afirma que en algunos casos tiene ventajas sobre los compañeros puesto que esos temas los vio el año anterior (es repitente). Según Alfonso Micán, después del incidente, David participó más en la clase y él lo felicitó. Pese a esto, David teme que el profesor lo "coja entre ojos".

Para el profesor Micán, el caso no pasó a mayores, "fue un incidente, algo normal, lo curioso del caso es que Juan David no es un estudiante conflictivo... hasta donde yo me acuerdo, en las siguientes clases todo volvió a la normalidad. Además, es normal que el estudiante crea que uno lo va a presionar con la nota, pero yo creo que una situación como esta no se debe llevar al plano personal".

A pesar de la aparente eliminación del conflicto, algunas preguntas quedan en el aire, ¿Son las tareas un castigo o un refuerzo para el estudiante? ¿Por qué le teme Juan David a una retaliación por parte del profesor? ¿Por qué el profesor teme que se le de

trascendencia a un caso como este? ¿Se presentan con frecuencia este tipo de casos? ¿Existen lazos de confianza entre docentes y estudiantes? ¿Cómo es asumida la confianza? ¿Qué clase relaciones jerárquicas existen en la institución? Esperábamos encontrar algunas respuestas y posibilidades de gestión en el proceso...

De manera paralela, la experiencia en la Sede B (grupo tres) nos permitió encontrar mayores elementos de análisis y complejizar la primera red. Lo más interesante de este grupo es que las edades de la mayoría de los integrantes oscilan entre los 9 y los 12 años. La actitud de los niños frente al conflicto fue de responsabilidad absoluta tanto en términos de la investigación del caso como en la construcción e implementación de estrategias de gestión.

El interés de todos los involucrados en el conflicto para tratar de comprenderlo y su disposición a la negociación fueron determinantes en las transformaciones suscitadas a partir de la constante reflexión y la capacidad para construir y cumplir acuerdos. La siguiente es la historia del conflicto, que se construyó con la participación de la familia, los compañeros, los profesores, algunos padres y la orientadora. Unos y otros manifestaron su percepción sobre Sebastián (el protagonista de la historia), sobre el conflicto; que es similar al de muchos otros niños que estudian en esta Institución Educativa.

Historia del Conflicto Caso 2

Sebastián es un niño de 11 años, que cursa el grado quinto de primaria por segunda vez. Al iniciar este proceso, era considerado por los docentes como un "niño problema", y por los compañeros como el conflicto mismo o el generador de conflictos en el curso; incluso esa apreciación era de dominio público porque algunos niños de otros cursos, a pesar de nunca haber estudiado con él, también manejaban el mismo discurso.

Desde muy pequeño, Sebastián se ha hecho acreedor a apelativos como indisciplinado, distraído, conflictivo e incluso "niño problema". Por supuesto, esta situación ha afectado las relaciones de convivencia del niño en la escuela, con sus pares, con los docentes y por supuesto con la familia.

En cuanto a la familia, quien nos permitió acercarnos un poco a la dinámica del hogar y escudriñar en su historia de vida, encontramos algunos elementos determinantes en las actitudes agresivas de Sebastián. Según la mamá, Sebastián sufrió desde que estaba en el vientre materno, por un problema que ella vivió durante los últimos meses de embarazo (conflicto que ella prefiere no mencionar).

A los tres años de edad los padres de Sebastián se separaron, fue entonces cuando su hermana de 7 años se fue a vivir con Gustavo, el papá, y el niño se quedó con Miriam, la mamá. Para ese momento el niño estaba cursando grado cero en el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez, lugar donde Miriam trabajaba. Para entonces Sebastián empezó a presentar conductas agresivas con sus compañeros de curso y especialmente con una profesora.

Capítulo 1. Colegio Manuel del Socorro Rodríguez

Cuando Sebastián agredió a una de sus profesoras los directivos del colegio intervinieron, Miriam debió elegir entre su trabajo o el cupo para el niño. Por supuesto, ella eligió su trabajo.

El niño hasta ahora estaba adaptándose a la vida escolar, el conocer las razones de su cambio de colegio, lo afectó un poco.

Capítulo 2. Nuevo Colegio (no recuerdan el nombre)

En esta institución, Sebastián únicamente estuvo de enero hasta abril, mes en el cual debió ser retirado porque los directivos argumentaron que era un niño indisciplinado que no quería hacer nada. Según Sebastián "yo quería estar con mi mamá, a mi me gustaba más el otro colegio". Según Miriam, "...al niño lo afectó mucho el cambio de colegio, además no le gustaban los profesores porque lo regañaban mucho... yo se que él era inquieto, que no estaba avanzando mucho porque solamente rayaba hojas, pero tampoco era para que lo sacaran de una...". Ante semejante panorama, Miriam empezó a buscar un colegio que recibiera al niño con los *antecedentes* disciplinarios y casi a mitad del primer semestre académico.

Capítulo 3. Colegio Estanislao Zuleta

Desde el comienzo, los directivos de esta Institución Educativa asumieron una actitud que generó confianza en la familia de Sebastián. Escucharon la historia, matricularon al niño y no dudaron en manifestar su molestia porque consideraban antipedagógico "echar" a un niño tan pequeño de la escuela, por las dificultades de relaciones que tenía. Tanto para Miriam como para Sebastián todo cambió drásticamente, los directivos y docentes asumieron el caso de Sebastián como un reto, tanto así que las relaciones de convivencia en esa etapa mejoraron, Esta etapa coincidió con el interés de Gustavo, padre del niño, en él. Fue un momento donde buena parte de las personas cercanas a Sebastián estuvieron cerca de él y cooperaron para tratar de mejorar su calidad de vida. Luego, por dificultades de tipo económico los dueños se vieron obligados a cerrarlo. Al respecto, Miriam decía: "...definitivamente lo bueno no dura mucho, otra vez tocó buscarle colegio al niño, pero definitivamente lo mejor que nos pudo pasar fue llegar conocer a esa gente porque le ayudaron mucho a mi hijo..."

Capítulo 4. Centro Educativo Distrital La Chucua.

Escena 1

Arribando a la educación pública

Sebastián siempre había estudiado en colegios privados; esta primera circunstancia generó traumatismo. "aquí había más niños en cada curso, la directora era más brava, los profesores me regañaban por todo", decía Sebastián. En la tarde estudió dos años (tercero y cuarto de primaria), siempre fue indisciplinado pero el rendimiento académico era bueno. Las agresiones físicas con otros compañeros volvieron a presentarse y la mamá era llamada reiteradas veces a orientación. Al niño le costaba mucho construir relaciones de confianza con otros compañeros, siempre, aseguraba "... en la única que confío es en mi mamá...yo no tenía amigos, y cuando ya estaba consiguiendo algunos, me cambiaban de colegio o de jornada..."

Escena 2

Cambio de Jornada

Como el mismo lo dijo, tuvo que pasarse a la jornada de la mañana. "uno de los imaginarios en las instituciones educativas es que de la tarde nos mandan los niños más complicados, ese pasó con Sebastián", decía Martha Urrutia, la Orientadora. Cuando él llegó, ingresó a una dinámica de exclusión-auto-exclusión, no pudo adaptarse al grupo y los compañeros lo rechazaron, por lo que debió cambiarse de curso. Esa imagen empezó a hacerse pública y común entre estudiantes y entre docentes. El observador únicamente contiene el listado de

faltas cometidas por Sebastián. En este aspecto, vale la pena contar que a los estudiantes les entregan el observador para que sus padres los lean y los firmen, Sebastián lo perdió, por lo tanto algunos profesores lo reconstruyeron (Anexos. Observador del Alumno)

Las agresiones se hicieron más frecuentes: imitaba a los profesores (ellos lo asumían como irrespeto), le quitaba las onces a los niños más pequeños o los golpeaba, incluso llegó a contar bajo su mando con un grupo de niños menores que él, para pegarle a los niños de grado cero. Miriam era citada cada vez con mayor frecuencia. Pero esta vez, la causa no era únicamente la agresividad, se le sumaba el bajo rendimiento académico, pues también decayó, tanto que perdió en año escolar.

Escena 3

Al finalizar el año (2003) Sebastián firmó un acta de compromiso, en la que aseguraba no volver a agredir a los niños pequeños. Una vez iniciado el año escolar ese compromiso se cumplió, pero el rendimiento escolar no mejoraba. A la par, las relaciones con los demás compañeros eran tensas, nuevamente la dinámica de exclusión/auto-exclusión se hizo presente, incluso llegó a tomar una mesa para él solo (en el salón todos están ubicados por parejas y la mesa era para un niño que llegó días después de los otros). Por otro lado, en el curso está un niño que tiene algunos problemas de aprendizaje, quien es muy apreciado por los demás, Sebastián lo gritó un día, esto le generó una sanción social de parte de sus compañeros (rechazo). Cada vez que llamaban a la mamá a él parecía gustarle, porque era su forma de llamar la atención, a pesar de tener claro que sobrevendría un castigo.

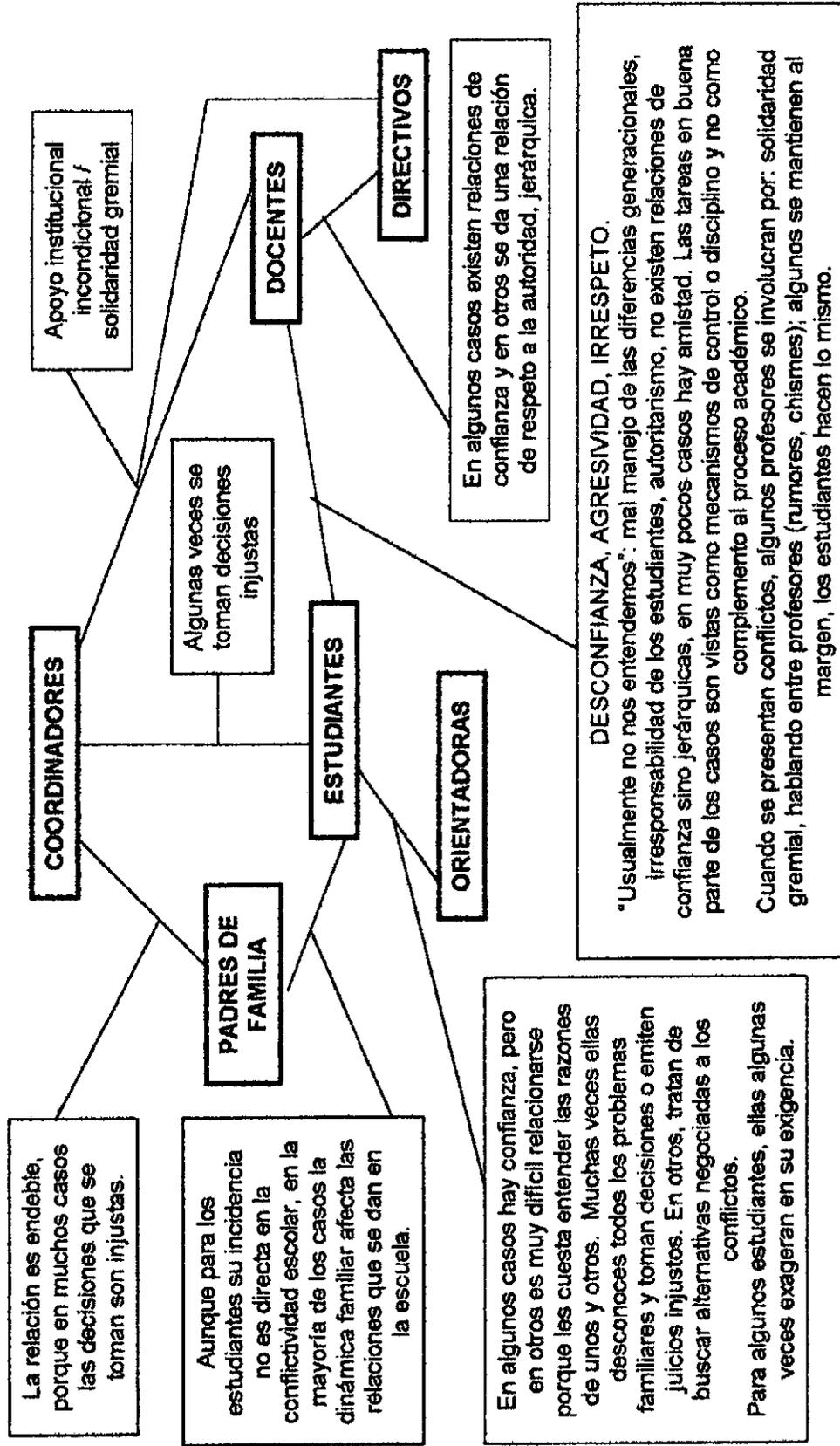
Y en la familia...

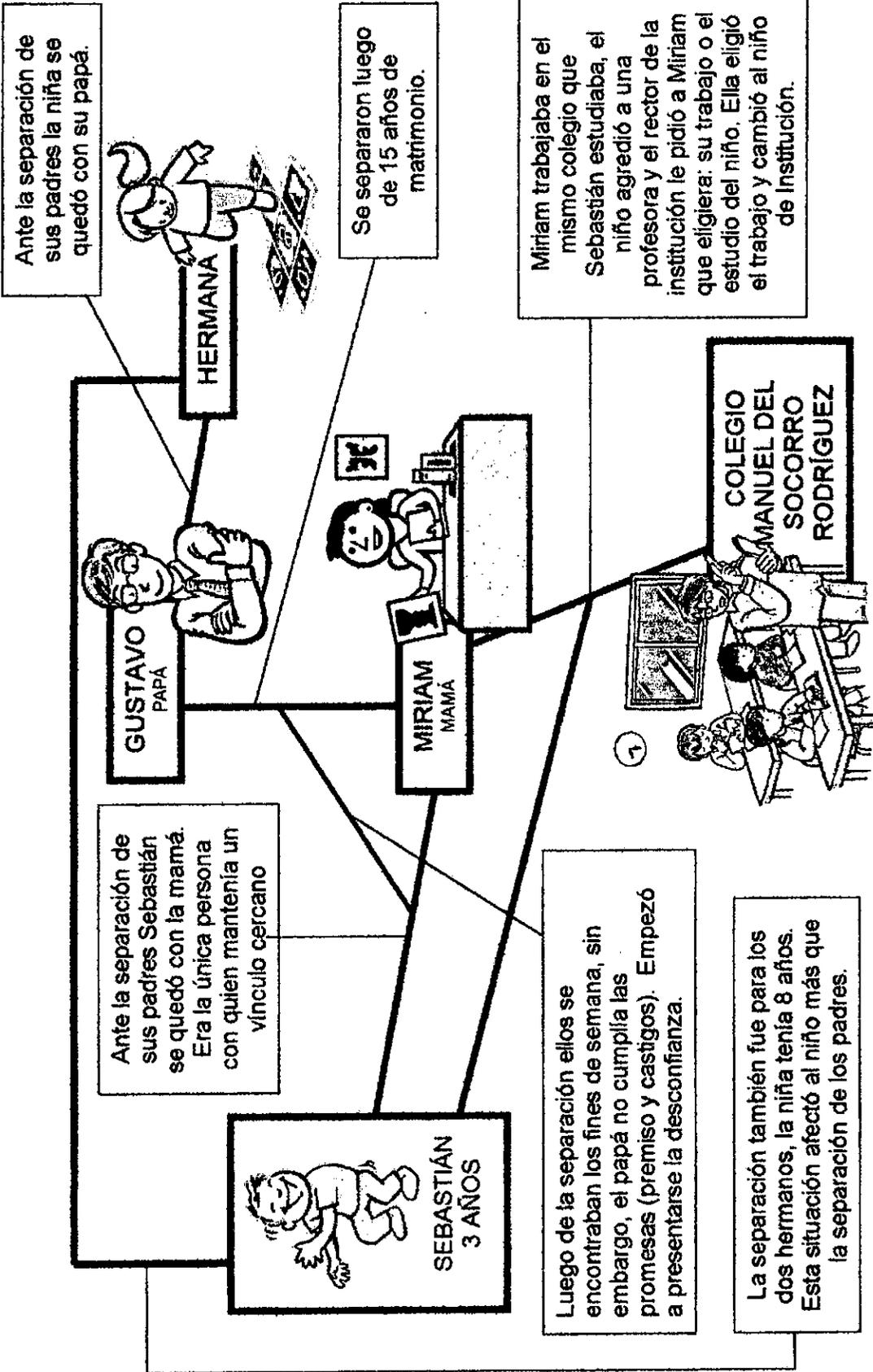
En la dinámica familiar algunas circunstancias habían *contribuido* en el conflicto. Inicialmente, la separación de los padres y la de los dos hermanos. Algunos años después Miriam conformó una nueva pareja (Jaime), con quien tuvo un hijo. Las relaciones entre Jaime y Sebastián fueron tensas, se presentaron agresiones verbales en su mayoría. Miriam prefirió quitarle a Jaime la autoridad sobre Sebastián.

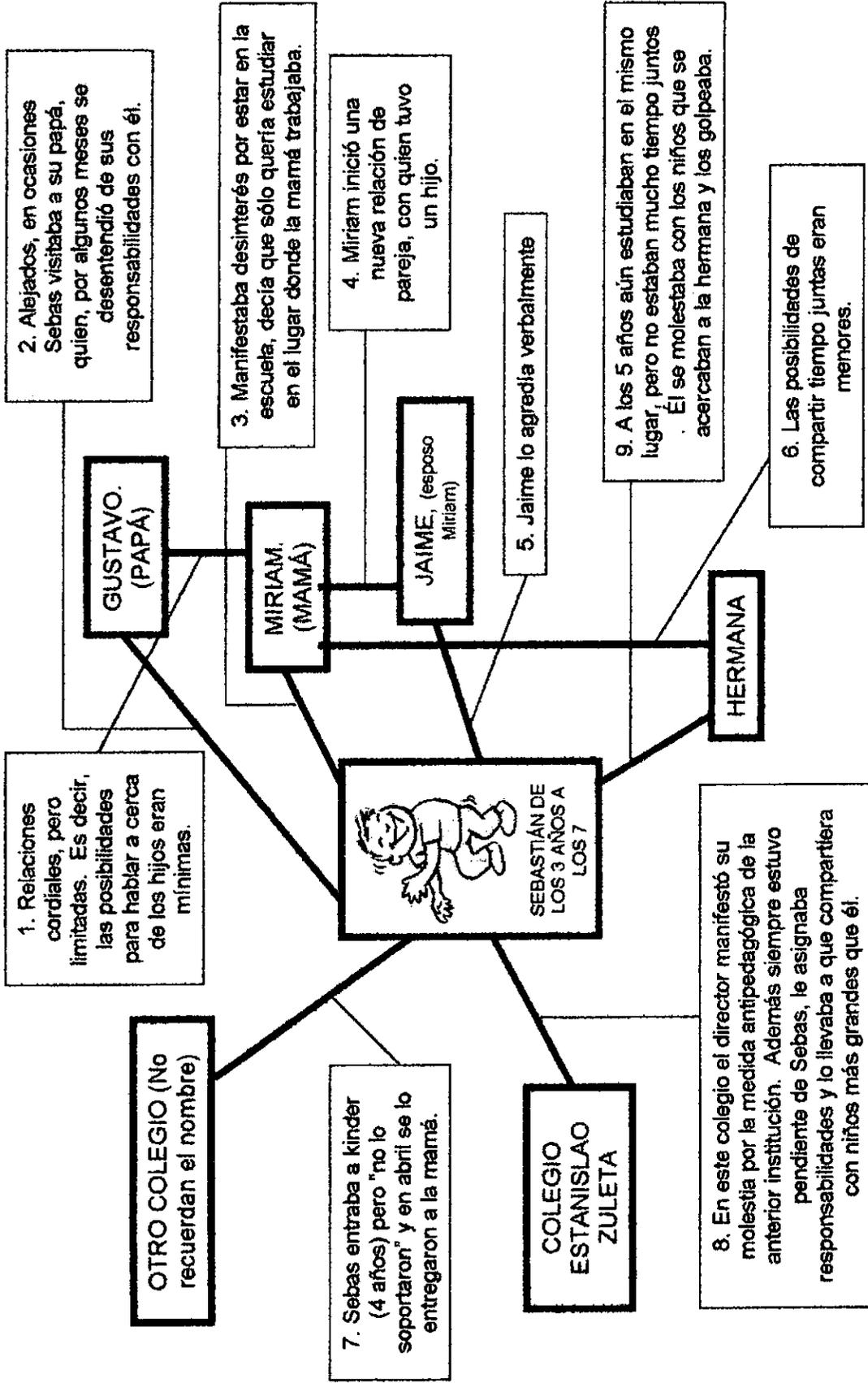
Con la hermanita cada vez compartían menos tiempo, aunque estudiaron en el mismo colegio por un par de años, las posibilidades de compartir tiempo juntos eran cada vez menores. Con el papá se presentan conflictos constantemente, especialmente por el incumplimiento de acuerdos o por el irrespeto de los objetos del otro. Con el hermano menor Sebastián es sobre-protector, como estudian en el mismo colegio, en los descansos permanecen juntos: "Si alguien se mete con mi hermanito, pierde, yo no voy a dejar que nadie le haga nada"

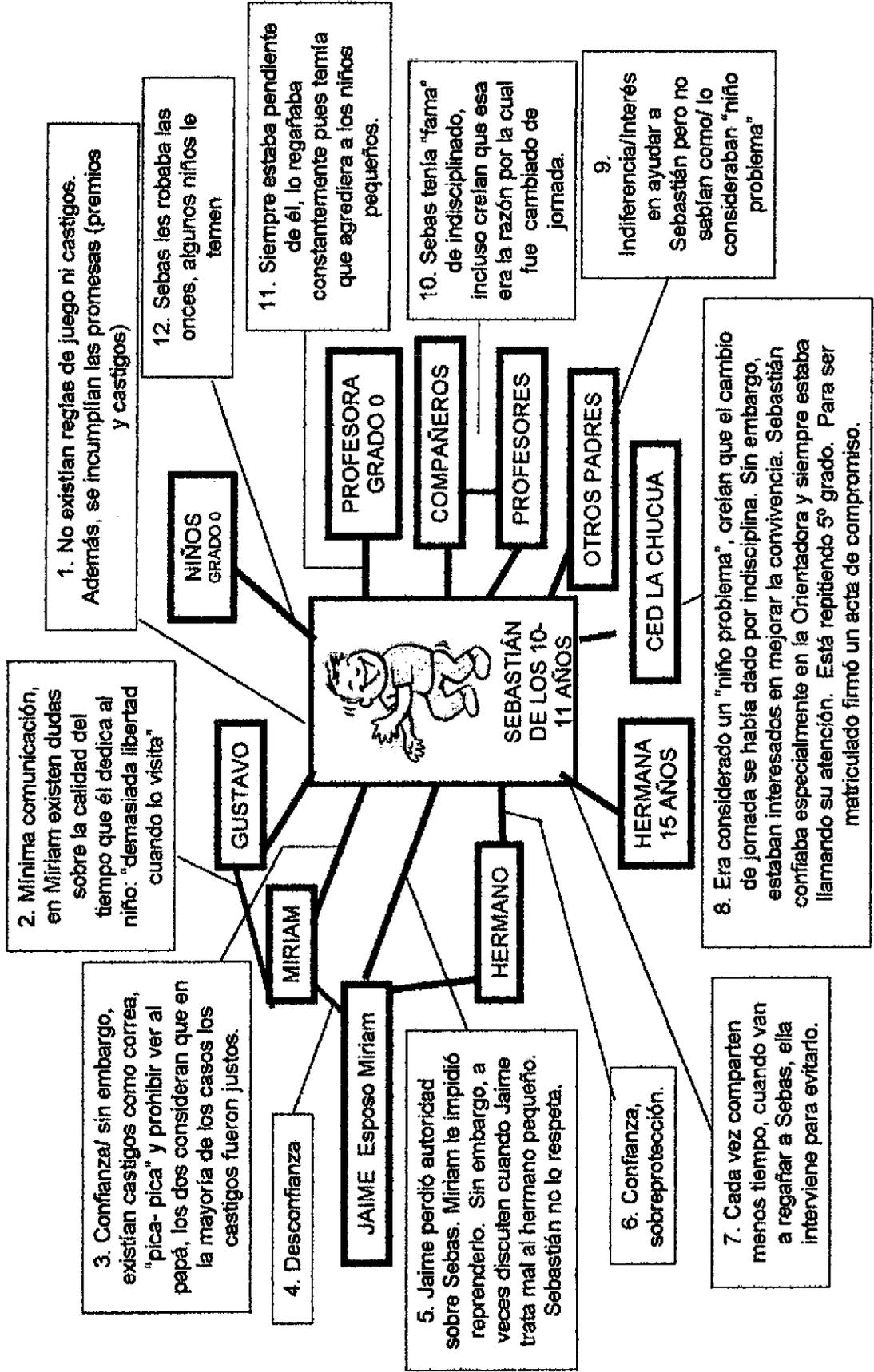
Por otro lado, en términos de castigos y premios se han incumplido acuerdos. Además los castigos empleados han sido: agresiones físicas (correa, ortiga "pica-pica", cable...), indiferencia, negar la posibilidad de visitar al papá o restringir las salidas al parque o las actividades favoritas. Según Sebastián "los castigos siempre han sido justos, cuando uno hace algo malo tiene que pagar..."

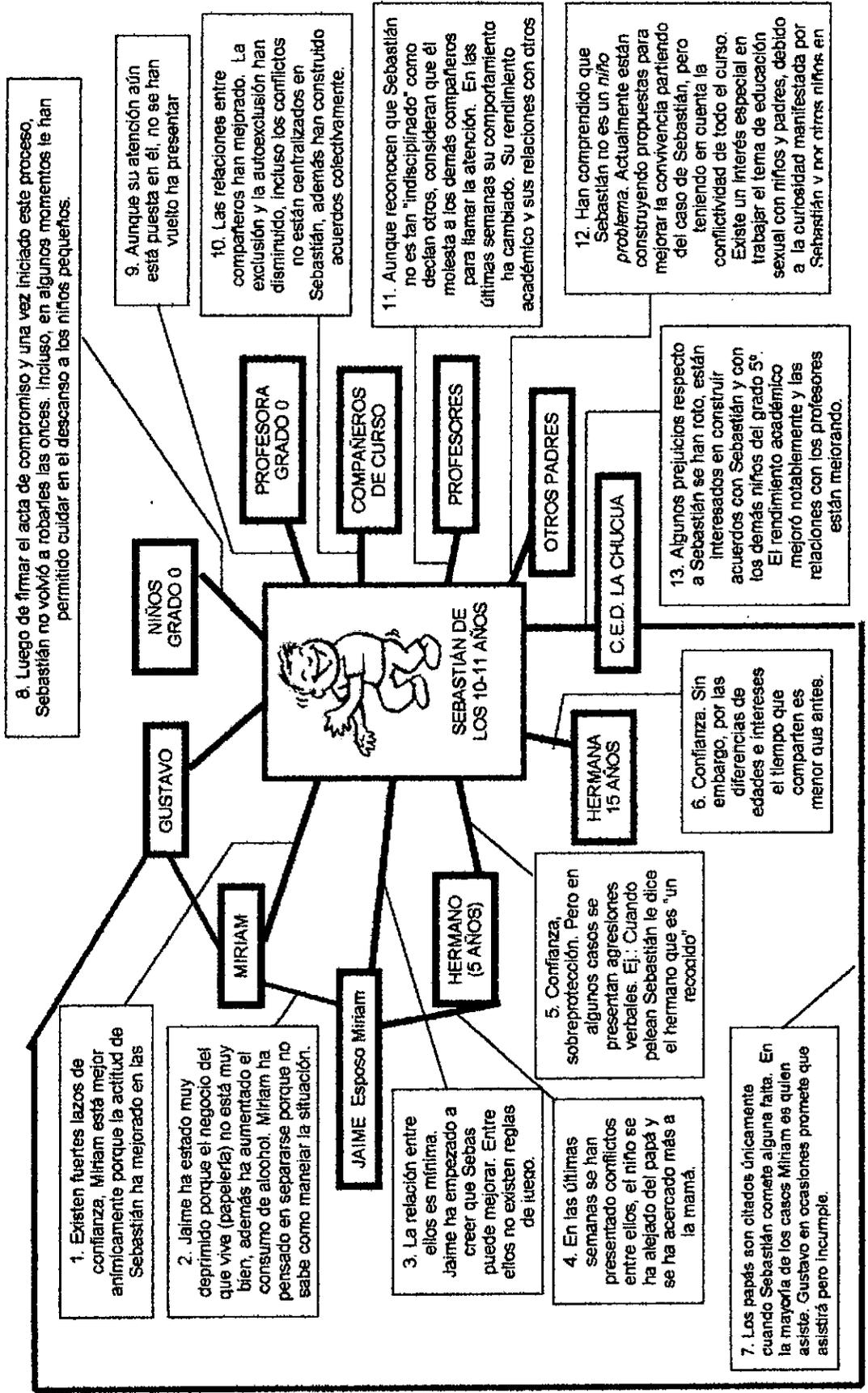
En cuanto a las reglas de juego en las dos casas es diferente la dinámica. Mientras en la casa materna se han creado varias normas (no necesariamente reglas de juego para la convivencia), en la casa paterna, al parecer las reglas son mínimas porque el niño permanece mucho tiempo solo debido al trabajo del papá. Sin embargo, en ocasiones comparte algunos espacios con la hermana (quien ya tiene 15 años) pero los intereses son disímiles por las diferencias de edad.





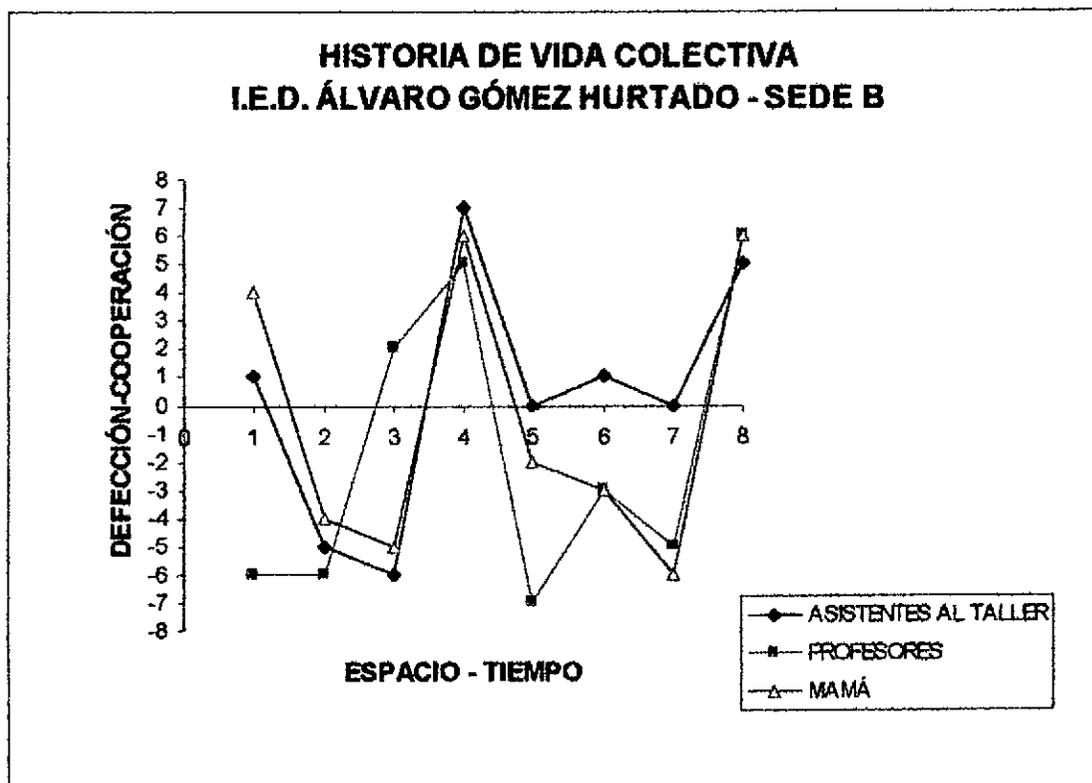






Historia de vida colectiva

En esta parte del proceso, todos los involucrados identificaron los circunstancias espacio temporales (Eje X) más relevantes en la historia del conflicto; luego, valoraron de uno a ocho el nivel de cooperación o defección (Eje Y) que se había dado en cada caso. Fue así como se identificaron las diversas percepciones en torno al conflicto y a la manera en que se asumió históricamente.



	CATEGORÍAS ESPACIO - TIEMPO	ASISTENTES AL TALLER	PROFESORES	FAMILIA
1	Separación papás y hermanos	1	-6	4
2	Grado 0: o el trabajo de Miriam o el estudio de Sebastián	-5	-6	-4
3	Cambio de Colegio y expulsión en el mes de abril.	-6	2	-5
4	Ingreso al Colegio Estanislao Zuleta	7	5	6
5	Nueva pareja de la mamá	0	-7	-2
6	Ingreso a La Chucua Jornada la tarde	1	-3	-3
7	Cambio a la Jornada la mañana en La Chucua	0	-5	-6
8	Presente - Proyecto Oxímoron	5	6	6

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

El quinto vacío es saber afrontar las incertidumbres. Las ciencias nos enseñan muchas certezas, pero no nos enseñan que existen también innumerables campos de incertidumbre (...) El hombre dirige su vida personal y afectiva, y aunque sabe que va morir, no puede predecir el momento de su muerte. Creo que el destino humano siempre ha conllevado un alto grado de incertidumbre y la correspondiente necesidad de hacer frente a esta incertidumbre. ¿Cuáles son entonces los medios para afrontar la incertidumbre? Es necesario aprender estrategias para afrontarla, pero no estrategias que supongan que el medio es estable sino estrategias que nos permitan ser capaces de afrontar y modificar lo inesperado a medida que encontramos nuevas informaciones. Así pues, hacer frente a las incertidumbres constituye un punto capital de la enseñanza²³.

Precisamente la incertidumbre ha acompañado por varios años a Sebastián y a su familia, pero también a las instituciones educativas en las que ha participado. En todo ese tiempo la manera de afrontarlas no ha sido la mejor, en algunos casos se negó el conflicto, en otros se evadió (que llevan a lo mismo), también se implementaron medidas coercitivas; pero el conflicto jamás se gestionó. La búsqueda incansable de salidas inmediatas a problemas inmediatos impidió que se comprendiera el contexto y las dimensiones que un caso como este abarcaban.

En el caso de Sebastián se ven reflejadas una serie de racionalidades como:

1) Exclusión/Auto-exclusión

Inicialmente de parte de los directivos de algunas instituciones educativas, luego de parte de los compañeros, después los padres de los compañeros (porque querían alejar a sus hijos de niños que pudieran ser "negativos" en su desarrollo) y algunos profesores. Como resultado, la auto-exclusión se convirtió en una estrategia de "protección", como es el aislamiento. Ante el temor a ser excluidos, mejor me mantengo alejado de los otros y no genero vínculos cercanos. La tendencia a creer que existen personas mejores y peores que otras, llevó a ubicar a Sebastián en el segundo grupo, asociado con una categoría denominada equivocadamente: *niño problema*.

2) Sujetos estratégicos

Sebastián aprendió a leer las lógicas de los otros. La estrategia de la victimización era implementada cuando necesitaba flexibilidad en las sanciones. El silencio era en ocasiones la mejor alternativa para *hacerle el juego* a los otros (padres, docentes, compañeros). Las agresiones eran una forma de llamar la atención.

3) El rumor

Aunque la intención de docentes y estudiantes no era hacerle daño a Sebastián, cuando en los pasillos se comentaba el caso, la imagen de Sebastián cada vez estaba peor, tanto que en algunos casos fue culpado por cosas que no hizo.

4) Redistribución de la culpa

²³ MORIN, Edgar. LÓPEZ Ospina, Gustavo y VALLEJO Gómez, Nelson: Reflexión sobre los "siete saberes necesarios para la educación del futuro". Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morín" para el Pensamiento Complejo. 2000

Si observamos la historia de vida colectiva, para los otros padres y para la familia de Sebastián la responsabilidad de la escuela en el conflicto de Sebastián ha sido muy grave, incluso más que la dinámica familiar. Sin embargo, para los profesores el problema fue de la familia porque no supo manejar adecuadamente esas situaciones conforme se presentaron. Sin embargo, unos y otros reconocen que tienen algo de responsabilidad. Por ejemplo, los compañeros de Sebastián inicialmente se referían al conflicto del curso con nombre propio, es decir, centralizado en Sebastián.

5) La violencia ¿para qué?

- Fuerte con los débiles, débil con los fuertes: la violencia para intimidar, por lo tanto se asume que los violentos son más respetados que otros.
- Por protección: se cree que al mostrar una imagen de fuerte o violento pueden evitarse peligros, es decir, no se dan muestras de vulnerabilidad.
- Para buscar reconocimiento: Al parecer la lógica de Sebastián dice que toda acción (en lo posible negativa) genera una sanción (que usualmente es un castigo) y esto conlleva a la presencia de la mamá o de la orientadora. Según esto, la intención de Sebastián es buscar afecto y reconocimiento de las personas en quienes ha depositado su confianza, pero la única forma de hacerlo ha sido a través de acciones violentas. Como es evidente, en muchos momentos de su vida, ese *reconocimiento* ha generado exclusión.

6) Gestión sub-óptima de los conflictos

El afán por encontrar respuestas, soluciones o fórmulas para resolver el conflicto (tales como la expulsión), no generó otra cosa diferente a aplacar por un tiempo el conflicto pero, el lo profundo, lo único que se gestaba era una bomba de tiempo. ¿Dónde está nuestra responsabilidad a la hora de construir unos ciudadanos responsables, dispuestos a enfrentar las incertidumbres?

GESTIÓN DEL CONFLICTO O LA CONVIVENCIA COMO ASUNTO DE TODOS

Sobre cómo el proceso mismo de investigación generó cambios profundos en las relaciones sociales (véase red de presente)

La noción del Lugar-Red (Palacio, 2001, 2002) busca como concepto compuesto definir **El lugar**, como una consecuencia de una multiplicidad de discursos, subjetividades, interacciones y relaciones de poder que se desarrollan en el tiempo y el espacio, y **La red**, como un patrón de vínculos específicos entre un conjunto determinado de actores, donde cualquier variación en la existencia o en el nivel de fortaleza de un vínculo es significativo y tiene consecuencias sobre el todo. La red está configurada por los nodos o actores y sus vínculos con otros actores o con entidades no humanas a las que el actor se afilia (individual o colectivamente) mediante su práctica para llevar a cabo sus propósitos.²⁴

²⁴ PALACIO, Dolly. Universidad Externado de Colombia. HURTADO, Rafael, Universidad Nacional de Colombia. GARAVITO, Leonardo. Universidad Externado de Colombia: Redes socio-ambientales en tensión: El caso de la gestión ambiental de los humedales de Bogotá. <http://www.revista-redes.rediris.es>. Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol.4, Nº 2. Junio de 2003.

Aunque el texto anteriormente mencionado proviene de un estudio sobre gestión ambiental, es pertinente para este caso, en la medida en que las redes y los lugares-redes nos permitieron comprender la historia de vida de Sebastián, identificar las particularidades de cada etapa del conflicto y los sujetos sociales partícipes en ese proceso (muchos de ellos no se tenían en cuenta en las etapas finales); encontramos que todas esas circunstancias son dinámicas, están presentes y son determinantes en las situaciones de violencia o agresividad que se presentan en un contexto escolar, familiar y social. De allí que se realizaron diferentes acuerdos con respecto a las maneras de tejer otros procesos de convivencia:

Construcción de acuerdos sociales y reglas de juego

Todos los participantes en el proceso, de manera autónoma empezaron a cambiar actitudes y formas de pensar frente al caso de Sebastián. Pero sin lugar a dudas el nivel de compromiso de los niños fue mayor que el de los adultos, ellos realizaron algunos dibujos sobre los conflictos en el aula (Anexos. Dibujos de los niños). Las primeras reglas de juego que se construyeron fueron las siguientes:

- Aunque existen niños con dificultades para relacionarse, no existen niños problema. "Ningún niño será definido como problema".
- Respeto a la palabra del otro.
- Respeto a los objetos del otro. "Podemos prestarnos los útiles escolares, pero los devolveremos y en las mismas condiciones en que nos los prestaron".
- Evitar el uso de apodosos.
- No generalizar.
- No estigmatizar.
- Reconocer públicamente los logros de los estudiantes.
- Mejorar el trato entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Implementación de sanciones pedagógicas

En cuanto a la posibilidad de construir este tipo de sanciones el interés de unos y otros es alto, pero para ellos no es muy claro cómo podrían hacerlo. Sin embargo, definieron algunos parámetros para construirlos:

- Asignar responsabilidades que se relacionen con la falta.
- Manejar la autoridad adecuadamente, sin castigos físicos.
- Cumplir los premios y los castigos para generar confianza en unos y otros. Pero esto no impediría que en algunos casos se den procesos de negociación a cerca de los premios de los castigos.

Abolición de paradigmas o imaginarios nocivos para la convivencia

- **Padres.** Sin darse cuenta los padres estaban aislando a sus hijos y excluyendo a otros niños, desconociendo las particularidades o el contexto de los conflictos, de las historias individuales.
- **Docentes.** Incluso un año después del cambio de jornada, algunos docentes creían que se había dado por las faltas disciplinarias de Sebastián cometidas en la

otra jornada. Desconocían que el cambio se había dado por las dificultades de la mamá, pues chocaba el horario con el del trabajo. Las profesoras reconocieron que Sebastián también tenía fortalezas y que tal vez ellas siempre estaban pendientes de lo que decía o hacía únicamente por la fama de conflictivo que tenía.

- **Estudiantes.** Algunos de los compañeros de Sebastián comprendieron su historia, creían que "él era así por malo, porque le gustaba" y cambiaron la actitud excluyente, pero le exigieron cambios en su forma de tratarlos
- **Sebastián.** Las relaciones con los compañeros y las profesoras cambiaron, además el rendimiento académico también mejoró. Los papás de Sebastián lo han premiado por su cambio de actitud y por el esfuerzo que ha hecho en términos académicos.

Interlocución

Tal vez lo más importante de todo el proceso es que unos y otros empezaron a ven en la escuela un escenario de reflexión, discusión e inter-aprendizaje. Sin embargo, todos los participantes aún son conscientes de que es apenas un proceso en construcción. En cuanto al caso específico de Sebastián ellos creen que es necesario:

- Construir reglas de juego en las dos casas (paterna y materna). Algunas de esas reglas deben ser comunes.
- Fortalecer los lazos de confianza
- Pasar tiempo de calidad en la familia
- Definir en la familia las fortalezas e intereses para construir proyectos de vida.

Gestión a diferentes escalas

Como ha sido notorio a lo largo del texto, el conflicto se trabajó en diferentes escalas: la familia, el aula, los grados quintos y la escuela en general (Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado). En cuanto a la última escala, padres y estudiantes proponen que se construyan reglas de juego para mejorar la convivencia, que se discuta la situación convivencial en el plano de lo público, no con ánimo revanchista, sino negociador. Además por algunas particularidades del caso de Sebastián. Los padres propusieron darle al PEI un perfil más convivencial, replantear las actas de compromiso (que actualmente son formatos) y aprovechar el escenario de Escuela de Padres para discutir sobre los conflictos (ya se realizó el primer taller sobre gestión de conflictos, en el que participaron los padres de 5º y 11ª) y sobre temas de mucho interés para ellos. Como por ejemplo el manejo de la Sexualidad.

La paradoja de la Asociación de Padres de Familia

En este caso puede decirse que el objetivo del proyecto se logró *la comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*. Se dieron procesos de interlocución e inter-aprendizaje, en torno a la problemática de violencia intra/extra escolar.

Sin embargo, una paradoja se tejía a la par. Las relaciones entre la Junta directiva de la Asociación de Padres de Familia y algunos directivos de la Institución se hacían cada vez más tensas. Aunque, por las dificultades de tiempo, no se pudo estudiar mucho este conflicto, se identificaron algunos elementos que están descritos en la matriz de análisis (Ver matriz. Asociación de Padres de Familia como organización social) Dentro del análisis de la APF que realizamos, podemos decir que es diferente respecto a la percepción que tienen los directivos de la Institución.

- **Ante las dificultades, propuestas**

Desde el momento que se posesionó, la junta directiva trazó en su plan de acción el mejoramiento de las relaciones que la Asociación de Padres de Familia históricamente había tenido con los directivos. ¿Cómo hacerlo? No ocultando información, entregándoles el plan de trabajo a tiempo, contando con ellos para realizar cualquier actividad en beneficio de la institución. Sin embargo, ese proceso se ha visto dificultado porque no han encontrado el suficiente apoyo institucional.

- **Compromiso**

Es tanto el nivel de compromiso que realizan una reunión semanal los domingos a las siete de la mañana. Dos semanas después de la elección, ya habían construido un borrador del plan de trabajo, identificando intereses, prioridades, objetivos e incluso estrategias de acción o actividades. En este proceso los acompañamos en la elaboración del plan de trabajo. (Anexos. Plan de trabajo)

- **Auto-organización**

Una de las características más importantes de esta junta directiva es sin duda la auto-organización. Siempre que realizan una actividad rotan los roles frecuentemente, dependiendo de las necesidades. Además, cuando uno de ellos falta, los demás asumen las responsabilidades como propias.

- **Inter-dependencia**

Han logrado construir relaciones de confianza con los delegados porque contaron con ellos para la elaboración y aprobación del plan de trabajo y el presupuesto. Pero, ellos definitivamente creen que sin el apoyo institucional no tiene mayor sentido su labor, por eso han planteado la posibilidad de renunciar si no logran este objetivo.

MATRIZ DE ANÁLISIS - IED ÁLVARO GÓMEZ HURTADO - SEDE B

<p>Línea del tiempo</p> <p>Categorías</p>	<p>PASADO</p> <p>SEBASTIÁN: Los escenarios comunicativos eran mínimos. El acercamiento del niño con la escuela, como institución social, se vio marcada por situaciones antipedagógicas, tales como expulsiones y por ende, constantes cambios de colegio de tal manera que no se dio un adecuado proceso de adaptación a la vida escolar. La escuela no representaba para el niño un escenario de comunicación ni de encuentro con otros sino un lugar de conflicto. El lugar más importante para él era su casa.</p> <p>FAMILIA: para ellos, en algunos casos la escuela representó el problema, el lugar en el cual Sebastián no encajaba; representó el autoritarismo y la injusticia. Sin embargo, en algunos casos también fue el único apoyo que la familia pudo encontrar para tratar de resolver sus conflictos.</p> <p>COMPÑEROS: las posibilidades de compartir cualquier escenario académico o recreativo con Sebastián son mínimas.</p> <p>PROFESORES: En la mayoría de las instituciones por las que pasó Sebastián la escuela era concebida como un escenario para mantener el supuesto "orden establecido"; todo aquello que atentara contra él, debía ser controlado o excluido del entorno escolar, por lo tanto, las posibilidades de reflexión, negociación e inter-aprendizaje eran restringidas. Sin embargo, en una de las instituciones educativas, los profesores asumieron la escuela como un escenario pedagógico de permanente aprendizaje, fue allí donde hubo mayor cooperación para tratar de gestionar algunos de los conflictos de Sebastián y su familia.</p>	<p>PRESENTE</p> <p>SEBASTIÁN: La escuela se ha convertido en un escenario comunicativo. El escenario para compartir con su mamá y su hermano es la casa materna. La casa de su papá representa la no existencia de reglas claras y el incumplimiento de algunos acuerdos (teniendo en cuenta el pasado), sin embargo, las relaciones con su papá han mejorado porque le ha cumplido lo prometido en las últimas semanas.</p> <p>FAMILIA: La escuela se ha convertido en un lugar de reconocimiento de sí mismos y de los otros, los conflictos familiares estaban afectando en parte el desempeño en la escuela de Sebastián, actualmente ya se comprende y se asume esta situación tratando de aportar al proceso de gestión del conflicto</p> <p>COMPÑEROS: el salón de clase y los lugares de recreación se han convertido en posibilidades para compartir con Sebastián diferentes tipos de actividades (académicas y recreativas), sin embargo aún les cuesta trabajo negociar y construir reglas de juego entre sí.</p> <p>PROFESORES: Los profesores han identificado la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de Sebastián, pero consideran que en los momentos es que la escuela falló, la familia no maneja adecuadamente situaciones como la expulsión, por ejemplo.</p> <p>OTROS PADRES: algunos padres aún consideran que no tienen relación alguna con el conflicto, por lo tanto se mantienen aislados. Otros han encontrado en la escuela un escenario para reflexionar – actuar frente a las diversas razones que han llevado a generar un</p>
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO</p> <p>Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>		

<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>SEBASTIÁN: se le dificultaba construir relaciones de amistad, agredía a las personas (diferentes a la familia) que trataban de acercársele. Incluso consideraba que no confiaba en nadie, únicamente en su mamá. Se autoexcluía de la dinámica escolar, incluso tomó un pupitre para él solo.</p> <p>FAMILIA: no comprendían las razones del comportamiento de Sebastián. Además, la comunicación entre los integrantes de la familia era mínima luego de la separación. El padre del niño afirmaba que el mal comportamiento se debía a la crianza dada por la madre (búsqueda de explicaciones causales y redistribución de la culpa)</p> <p>COMPAÑEROS: Exclusión social, por la actitud de Sebastián, pero también por la presión ejercida por padres y profesores quienes señalaban a Sebastián como un <i>niño problema</i>. Creían que Sebastián era "peor" que ellos</p> <p>PROFESORES: Los únicos docentes que siempre tuvieron buenas relaciones con Sebastián eran del Colegio Estanislao Zúñiga. Al parecer, la responsabilidad de la escuela en el proceso de desarrollo de Sebastián fue indiscutible. En la mayoría de instituciones por las que pasó, fue considerado <i>niño problema</i>, además creían que actuaba así por su entorno familiar, que desconocían. También buscaban explicaciones de tipo causal, por lo tanto la salida más fácil era la expulsión.</p> <p>OTROS PADRES: Aunque no manifestaban mayor interés en el caso de Sebastián, lo consideraban un niño problema y le sugerían (en algunos casos: ordenaban) a sus hijos que no "se juntarían" con él, que preferían a los "mejores" niños del curso. Exclusión social. La convivencia y la educación no eran consideradas parte de lo público.</p>	<p>ambiente escolar y familiar violento, agresivo.</p> <p>SEBASTIÁN: Las agresiones a los niños de grado 0 no volvieron a presentarse, en el curso ha construido relaciones de amistad y confianza con algunos compañeros. Las visitas a Orientación han disminuido, sin embargo, se ha agredido en las últimas semanas con el hermano menor. Los lazos de confianza con la mamá son más fuertes.</p> <p>La relación con su papá ha mejorado un poco, últimamente ha cumplido las promesas y los acuerdos construidos.</p> <p>FAMILIA: Actualmente existen conflictos y desconfianza entre Miriam y Jaime (pero él ha manifestado interés en asistir a terapia de pareja). Ellos creen que Sebastián ha cambiado su actitud, es más responsable, ha mejorado su rendimiento académico y ha recibido premios por eso; tales como salir al parque e ir a comer con el papá.</p> <p>COMPAÑEROS: El hecho de acercarse a la vida de Sebastián les ha permitido comprender al menos en parte sus actitudes y se han construido nuevas relaciones de amistad. De alguna manera, Sebastián también estaba llamando la atención de sus compañeros pero lo único que conseguía era su rechazo, ahora se consideran interlocutores.</p> <p>PROFESORES: Rompieron algunos prejuicios o ideas equivocadas que tenían de Sebastián, como por ejemplo que había sido cambiado de jornada por la indisciplina. La Orientadora reconoció que en algunos casos asumía una actitud casi de persecución con respecto a Sebastián y está tratando de evitarla. La profesora de grado 0 ya no está pendiente de él a toda hora.</p> <p>Aún existen muchas dudas sobre el manejo de la sexualidad del niño, esto ha generado temores en los profesores, básicamente porque no saben cómo abordar la <u>sexualidad infantil</u>.</p>
--	--	---

<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-intencionalidades-iniciativas de gestión</p>	<p>SEBASTIÁN: "yo no tengo amigos", "no confío en nadie", "yo no me dejo de nadie", "los otros siempre empiezan, si a mí me molestan respondo de una", "si yo hago algo llaman a mi mamá y después ella me castiga, pero casi siempre los castigos son justos porque yo me los busco". En buena parte de los casos Sebastián se ubicaba en el papel de víctima, en otros casos su racionalidad era: fuerte con los débiles y débil con los fuertes. Además, es muy astuto para leer la racionalidad de los otros y actuar casi siempre de manera conveniente para él llegando a manipular en ocasiones a su mamá y a una de las profesoras.</p> <p>Al parecer, la lógica de Sebastián es: ACCION - SANCION - LLAMADA A LA NEGATIVA (castigo) MAMÁ</p> <p>Toda acción negativa tiene una sanción, las sanciones casi siempre son castigos y esto conlleva a llamar a su mamá. Buscaba llamar la atención y consideraba que ésta era la única manera.</p> <p>FAMILIA: Miriam: "no sé que hacer con él" el psicólogo me dijo que el niño asumió bien la separación, eso no fue lo que lo afectó" "en la casa del papá no hay reglas, el tiene demasiada libertad y hace lo que quiere" "el papá no le cumple nada de lo que promete" "cada que me llaman en el colegio es para darme quejas" "para el papá yo soy la mala porque el niño se</p>	<p>OTROS PADRES: Un grupo de padres comprendió que el caso de Sebastián era más cercano de lo que pensaban, incluso a los personales, no necesariamente al caso de sus hijos, se acercaron a él e incluso se construyeron relaciones de afecto y confianza con el niño, pero también con los demás niños que participaron en el proceso de gestión. Otros padres aún son indiferentes, creen que los únicos que deban participar en un comité de convivencia o en talleres sobre conflictos son quienes tienen hijos conflictivos. Se cree que hablar de convivencia y conflictos solo le compete a unos cuantos, preferiblemente los violentos.</p>
		<p>SEBASTIÁN: "ya tengo amigos", "ya me llevo bien con los del curso", "todavía algunos me la montan y no me voy a dejar", "ya me estoy portando bien, por eso no tengo problemas con los del curso", "mi mamá está contenta conmigo, si quiere preguntétele".</p> <p>El cambio en la racionalidad de Sebastián ha sido evidente, ha cambiado las estrategias para llamar la atención, la diferencia es que obtiene atención por los triunfos personales y por las responsabilidades que asume. Además el auto reconocimiento y la auto-inclusión en la dinámica escolar han sido determinantes.</p> <p>FAMILIA: Jaime ha empezado a creer que el niño realmente puede cambiar. La estrategia ha sido premiarlo por sus logros (felicitaciones verbales), pero aún no se han construido colectivamente nuevas reglas de juego. Sin embargo, existen iniciativas y disposición para hacerlo.</p> <p>COMPañEROS: "ya somos amigos, él ha cambiado mucho" la mayoría de los niños creen que el cambio ha sido únicamente de Sebastián, otros por el contrario creen que gracias a sus iniciativas (invitarlo a participar en juegos y trabajos, prestarle los útiles escolares) Sebastián ha cambiado, los demás, consideran que</p>

crío conmigo, en cambio la rifa nunca dio problemas y se crió con él".

Jaime (actual esposo de Miriam): "Sebastián es un caso perdido" "ese niño se la pasa en la calle y hace lo que quiere" "uno a veces no sabe que hacer con él para que se quede en la casa y se porte bien, pero él prefiere irse para la calle" Gustavo (papá): "a veces es muy desobediente" "no tengo tiempo para estar a toda hora en el colegio" "si él es así es porque le la mamá lo meteducó"

En la familia, inicialmente se evidencia la impotencia aprendida o alto grado de dificultad para construir alternativas que permitan mejorar las relaciones de convivencia. Por otro lado, el incumplimiento de promesas (premios) y castigos se ponen en juego por omesas que no se está en capacidad de cumplir) aumenta el grado de desconfianza. El tipo de castigos (corrección, negar las visitas al papá) probablemente afectaban más al niño, en lugar de fortalecer su proceso de desarrollo, con el tiempo no se sabía que castigos utilizar porque no eran efectivos (explicaciones funcionales), a Sebastián ya no le importaban tanto como en el pasado. No se han negociado reglas de juego en las discusiones (madre y padre). Uno: y otros: dudan sobre la calidad del tiempo que el niño comparte con el otro.

COMPÑEROS GRADO 5º: "insoportable" era la palabra usada para referirse a Sebastián, ir ciso en cursos diferentes al de él, donde los niños suponían que Sebastián era uno de los "problemas" de la escuela, por los comentarios que escuchaban de compañeros y profesoras. Al iniciar el proceso en el curso 502 (al que pertenece) centralizaban todos los conflictos en él, incluso, algunos niños aseguraban que nunca podrían ser amigos y que jamás trabajarían con él porque se distraía muy fácil, era muy agresivo, los molestaba y no los dejaba concentrarse. En algunas ocasiones cuando no había disciplina y les llamaban la atención, para evadir la responsabilidad culpaban a Sebastián, incluso sin justa causa. "si ve, por su culpa nos tocó sentarnos"; algunos compañeros no compartían estas actitudes y lo manifestaron públicamente. (redistribución de la culpa, se provee nar la mala imagen de otro para ocultar las faltas, impotencia para generar alternativas de negociación)

cada uno ha contribuido desde sus posibilidades, porque hubo voluntad de todas las partes.

PROFESORES: "Él ha mejorado el rendimiento y la actitud con los compañeros pero todavía le falta". Aunque la actitud ha cambiado con respecto a los compañeros, aún los lazos de confianza con los profesores no se han fortalecido. Los encuentros de discusión aún no se han constituido.

OTROS PADRES: "Sebastián representa a la gran cantidad de niños que tienen problemas familiares sumados a los conflictos escolares, lo peor del caso es que no sabemos manejar ni los unos ni los otros". El papel de los padres ha sido fundamental, las iniciativas de gestión han surgido de ellos: Construir reglas de juego en el aula y en la familia, Prometer premios y castigos que realmente estemos dispuestos a cumplir (evitar las amenazas), realizar talleres sobre gestión de conflictos y convivencia y sobre sexualidad (con padres, niños y docentes).

<p style="text-align: center;">SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>	<p>PROFESORES: "Una manzana podrida daña a las otras" "no hay que pararle muchas bolas porque lo que el quiere es atención" "casi siempre los niños que mandan de la tarde son los más indisciplinados" "debe tener muchos problemas familiares" "algo le ocurre con los niños pequeños, no podemos permitir que se les acerque..."</p> <p>OTROS PADRES: "no traben con niños indisciplinados" "acérquense sólo a los niños/hijas más juiciosos/as" "ese niño debe tener muchos problemas en la casa" "ese es un niño maleducado, que no respeta, así debe ser la familia" "él es un niño problema"</p> <p>Tanto en la familia como en la escuela la imputencia aprendida (no comprender lo que ocurre y por ende no saber que hacer) y la redistribución de a culpas eran constantes. Existía una facilidad para buscar explicaciones causales y funcionales: (reconsabilizando a la familia) y la exclusión llegó a convertirse en una de las estrategias implementadas. Los otros padres consideraban que no tenían responsabilidad alguna en la situación, se autoexcluyeron del conflicto.</p>	
	<p>SEBASTIÁN: Es bastante reservado, según él, en la única persona en quien confía es en la mamá. Para él, al comienzo la familia era lo privado, intocable, pero con el tiempo, era importante que se hablara de y con la familia ante la necesidad de llamar la atención y buscar afecto.</p> <p>FAMILIA: Miriam trató de mantener una relación cercana con la escuela, donde se conocieran los conflictos familiares que podían afectar al niño. Gustavo consideraba que los problemas familiares no se debían tratar en la escuela.</p> <p>COMPañEROS: Para los niños, los conflictos familiares influyen en la actitud de un niño en la escuela porque creían que no podían "dejar los problemas en la casa". Aunque en la escuela les ayuda a distraerse, no les brindaba muchas herramientas para pensar alternativas.</p> <p>PROFESORES: Para ellos la familia representa lo privado, incluso, en la escuela se presentan tantas situaciones particulares que deben manejarse en escenarios privados para</p>	<p>SEBASTIÁN: El respeto por el otro y por los objetos de los otros se ha convertido en una regla de juego. Las agresiones verbales que hacían referencia a las "familias de los otros han disminuido.</p> <p>Como los otros niños y algunos padres conocen parte de su historia a hora se le facilita hablar con sus compañeros de lo que le ocurre, incluso de algunas cosas que tienen que ver con la familia.</p> <p>FAMILIA: ha reconocido el papel determinante de la escuela en el desarrollo afectivo del niño. La barrera de lo público y lo privado en la relación familia - escuela es difusa.</p> <p>COMPañEROS: Ellos siguen pensando lo mismo hasta cierto punto, para los niños, los conflictos familiares influyen en la actitud de un niño en la escuela y no pueden "dejar los problemas en la casa". Actualmente la escuela les está brindando algunas</p>

<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones:</p>	<p>evitar afectar a los niños (estigmatizar o señalar).</p> <p>OTROS PADRES: A nadie le gusta que se metan en su intimidad, nosotros no permitiríamos que nos dieran algo sobre nuestra familia.</p> <p>En esa etapa, para los adultos la familia era considerada como escenario privado por excelencia; aunque se comentaban algunas cosas, nadie debía entrometarse. Paradjicamente, para los niños era algo que tenía que haberse pero nadie estaba dispuesto a hacerlo. Muy seguramente padres y maestros también tenían razón, no le daban a exponerse en la esfera de lo público, puesto que solo afecta a unos cuantos y en algunos casos al hacerlo público puede causar mayor daño. La convivencia y la educación no eran consideradas parte de lo público.</p>	<p>posibilidades para acercarse a los conflictos familiares sin necesidad de romper la barrera de lo privado.</p> <p>PROFESORES: No es clara la diferencia entre lo público y lo privado, no existe una forma de medir el límite entre la escuela y el de la familia, porque los dos escenarios están interrelacionados.</p> <p>OTROS PADRES: La barrera entre lo privado y lo público es difícil de definir en un caso como este, sin embargo, los padres creen que la escuela debe acercarse más a la familia y viceversa, no con el ánimo de controlar, ni de crear mecanismos disciplinarios, sino para: Primero, ajustar al proceso académico y pedagógico a las realidades de las familias de la localidad y segundo, aprovechar las herramientas construidas en la escuela para fortalecer los procesos de aprendizaje y convivencia en el hogar.</p> <p>SEBASTIÁN-COMPANEROS: Se han construido reglas de juego tales como el respeto a la palabra, el uso de los objetos y el uso de sobre nombres y el hecho de evitar agredir utilizando a la familia. El acuerdo más importante fue: no rotular a las personas como problemas (niños/personas problema)</p>
	<p>SEBASTIÁN: El se auto-excluye de la dinámica escolar, argumentando que él no tenía amigos, que quienes se le acercaban era por interés y en cualquier momento podrían traicionarlo o dejarlo solo. Además, tenía dificultades para realizar trabajos en grupo.</p> <p>FAMILIA: En algunas ocasiones han intentado apoyar colectivamente a Sebastián, pero como no se construyeron reglas de juego claras y se incumplieron acuerdos, las acciones colectivas fueron mínimas o truncadas.</p> <p>COMPANEROS: En el pasado no se presentó ningún interés en negociar ni articularse con otros actores sociales. Incluso, la exclusión siempre fue la estrategia más fácil.</p> <p>PROFESORES: EL único intento de acción colectiva se dio en el colegio Estanislao Zuleta, donde Rector, profesores y familia estuvieron pendientes permanentemente del proceso de Sebastián. Justamente en esa etapa de su vida los conflictos escolares disminuyeron notablemente.</p> <p>A pesar del interés en mejorar la convivencia en la institución (la chucua), las posibilidades de negociación fueron mínimas, el hecho de no comprender la situación y desconocer</p>	<p>FAMILIA: aún no se han construido reglas de juego claras, pero se han articulado al proceso de gestión adelantado desde la escuela y están dispuestos a negociar con el niño, por ejemplo, lo referente a premios y castigos, visitas al papá, horarios para realizar actividades académicas y recreativas etc.</p> <p>PROFESORES: Aún no se han construido escenarios de reflexión y construcción de reglas de juego</p> <p>OTROS PADRES: También se comprometieron a rotular a las personas como problemas (niños/personas problema) además fueron los gestores de algunas ideas para mejorar la convivencia en la institución; Tales como construir reglas de juego en el aula y en la familia, promover premios y castigos que realmente enfrenten los problemas a cumplir (evitar las</p>

<p>APRENDIZAJES CONSTRUÍDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego -- Valores éticos morales</p>	<p>elementos importantes en la historia de vida de Sebastián dificultaba la construcción de acuerdos y reglas de juego acorde a la realidad. En muchos momentos la orientadora y los docentes le llamaban la atención al niño, cuando percibí el niño se elaboró un acto de compromiso, que no es otra cosa que un formalismo institucional prelaborado. Sin embargo, el niño cumplió parcialmente los compromisos.</p> <p>Es necesario hacer una acotación, los primeros años escolares de Sebastián fueron en instituciones educativas de carácter privado el cambio a institución pública pudo afectar el proceso que se venía gestando en el Estanislao Zuleta.</p> <p>OTROS PADRES: En el pasaje no se preseró interés alguno en negociar ni articularse con otros actores sociales.</p>	<p>armonía), realizar talleres sobre gestión de conflictos y convivencia y sobre sexualidad (con padres, niños y docentes).</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUÍDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego -- Valores éticos morales</p>	<p>SEBASTIÁN: Desconfianza en Gustavo, Jaime, los profesores y los compañeros. Confianza centralizada en la mamá, la hermana y la Orientadora. Sobreprotección al hermano menor. Leer las racionalidades de los otros y actuar en consecuencia para lograr sus objetivos.</p> <p>Aislarse como estrategia para sentirse seguro ACCIÓN -- SANCIÓN -- LLAMADA A LA NEGATIVA (castigo) MAMÁ</p> <p>Los castigos eran considerados justos sin importar la magnitud de los mismos.</p> <p>FAMILIA: Desconfianza al interior del grupo familiar, angustia ante la imposibilidad de buscar salidas al conflicto, paradójicamente la escuela empezó a ganarse la confianza de la familia. (impolencia aprendida)</p> <p>COMPANEROS: aprovechar la imagen negativa de los otros para responsabilizarlos de las faltas de otros, exclusión como estrategia para "protegerse", creían que Sebastián era una "mala persona" porque hacía poner traste a la mamá también consideraban que mientras más alejado de él estuvieran menos conflictos tendrían.</p> <p>PROFESORES: Consideraban que todos los problemas de</p>	<p>Sebastián: Confianza en los otros, construcción de nuevas relaciones de amistad, responsabilidad de sus actos, auto -- incisión en la dinámica escolar, evitar a racionalidad de víctima pueste que fue una estrategia perdedora.</p> <p>Se evidenció la necesidad de construir algunas reglas de juego comunes en las dos casas para mejorar la convivencia en la familia.</p> <p>Entre los compañeros se acordó evitar la denominación de "niño problema" a cualquier compañero.</p> <p>Se construyeron lazos de confianza</p> <p>Se adquirieron algunas competencias para gestionar conflictos pequeños (del aula).</p> <p>El conflicto es asumido como posibilidad de inter-aprendizaje, no como obstáculo en el desarrollo personal.</p> <p>Los padres identificaron intereses y necesidad de hacerse responsables de los conflictos escolares, desde los espacios de participación existentes en la</p>

	<p>Sebastián provenían de la familia. (explicaciones Causales) En algunos casos, frente a irrespetos de él hacia los profesores (miradas, imitaciones) los profesores desistieron y prefirieron sacarlo de salón para no "aguantárselo" (como estropeja aparentemente ganadora, porque la ganancia no valía la pena).</p> <p>La orientadora y la profesora de grado O aprendieron a estar pendientes de Sebastián a toda hora, dispuestas a corregir o para evitar que agrediera a algún Jien (incluso llegó a convertirse en panacea porque siempre se creía que estaba haciendo algo malo)</p> <p>CTROS PADRES: no se permitieron muchas posibilidades de aprendizaje en torno a este conflicto puesto que no lo consideraban un carrano.</p>	<p>escuela</p>
--	---	----------------

MATRIZ DE ANÁLISIS
ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ALVARO GÓMEZ HURTADO

ESCENARIOS CATEGORÍAS	ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA			IED	ENTORNO
	JUNTA DIRECTIVA	CONSEJO DE PADRES	ASAMBLEA DE PADRES		
MOTIVACIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de reconocimiento. - Cooperación para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa. - El interés en acatar con a male imagen de Juntas directivas anteriores. - Interés en acceder a procesos de capacitación. - De mostrar que se pueden hacer bien las cosas de forma diferente a las juntas anteriores. - La interacción es asumida como: Inter - dependencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se postulan ante la no participación o apatía de otros padres. - Por mejorar la calidad de la educación / las condiciones en que sus hijos estudian - Por apoyar a la junta directiva. - Desconocimiento del papel de los delegados en la escuela. - Por el interés en fiscalizar tanto a la junta directiva como a la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por cumplir con un requisito del gobierno escolar (se desconoce tanto la legislación como los posibilidades de participación de los padres en la escuela). - Por fiscalizar la institución - Desconfianza en la Junta directiva por inconsistencias en acciones colectivas en beneficio de la comunidad educativa (en el pasado) - Por mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por los aportes que pueden hacer la APF IED - Por respeto a las leyes que con lugar a la existencia de la APF. - Por otorgar libertad de la ley con respecto a la APF. - Los padres en general, son asumidos como miembros de estado de una perspectiva <i>karfiara</i>. - En algunos casos existen iniciativas de cooperación con los padres, sin embargo aún persiste la desconfianza en ellos porque en el pasado han usado <u>acordes</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de integrantes de la junta directiva tienen afinidades con organizaciones sociales tales como juntas comunales. - Sin embargo, la interacción con el entorno aún es reducida, porque no se considera área de influencia de la APF.

	<p>- En ocasiones se convierten en "guardianes del deber ser institucional"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promueven actividades para: construir vínculos de confianza entre los delegados y encontrar apoyo en el colegio. - En algún momento se dio la negación del conflicto - En el pasado se utilizaron estrategias legales dependiendo de la conveniencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de quejas a la Junta directiva. - Apoyo a la IE en contra de la junta directiva. - Redistribución de la culpa - En la mayoría de los casos se mantienen al margen de los conflictos y de las posibilidades de participación, tales como elaboración del PEI y reformas al Manual. - Fiscalizadores de la junta y de la Institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos padres están polarizados en cuanto al apoyo incondicional al colegio o a la Asociación de Padres de Familia. Sin embargo, otros se mantienen al margen. - No participación en ninguno de los escenarios, salvo cuando existe obligatoriedad de parte del colegio, ej. Entrega de informes. - Ven a los delegados como depositarios de sus responsabilidades - Rumor 	<p>legales contra la institución o la rectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitan las posibilidades de participación de los padres a las actividades que le interesan a la Institución Educativa - En muchos casos los padres de la APF no son reconocidos como interlocutores. - Creerlos menores de edad (Kant) - Los padres son asumidos como conflictivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependiendo de las particularidades del conflicto se acude a actores del entorno, por ejemplo, cuando se presentan disputas en cercanías al colegio, acuden a la policía. - Aunque el entorno se considera importante, no hay intenciones claras de interacción con él.
<p>LEGITIMIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto colectivo está en proceso de construcción. - Los planes de trabajo se construyen de manera participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - La participación en la construcción del PEI, el Manual de convivencia y en el comité de convivencia aún es mínima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres de la asamblea delegan sus responsabilidades al Consejo de Delegados o a la Junta Directiva. En ocasiones se convierten en fiscalizadores de los 	<ul style="list-style-type: none"> - No reconoce a los padres como participantes en el proceso educativo. - La Institución supone que legalización es igual a 	<ul style="list-style-type: none"> - Para los padres, las organizaciones del entorno representan alianzas potenciales para el desarrollo de la Institución Educativa.

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

	<p>- Legitimidad igual a: capacidad para trabajar de manera autónoma en pro de la Institución Educativa y por lo tanto de sus hijos.</p> <p>- Existe aún un halo de desconfianza en ella, por la imagen de juntas directivas anteriores.</p>		<p>dos anteriores.</p> <p>- Algunos padres no visualizan los beneficios de pertenecer a la APF.</p>	<p>legitimación.</p> <p>- Otra circunstancia en la cual la APF se considera legítima, es cuando apoya ideas o proyectos de directivos y docentes.</p> <p>- En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.</p> <p>- La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutora</p>	<p>- Carencia de un proyecto educativo social – territorial.</p>
<p>GESTIÓN</p>	<p>- Han logrado confianza en los delegados porque cuentan con ellos para aprobar los planes de trabajo.</p> <p>- Con los directivos se han intentado acercamientos, diálogo, reconocimiento como interlocutores.</p> <p>- La legalización ha fortalecido la imagen de la APF</p>	<p>- Algunos comités realizan trabajo de gestión de proyectos para atender a necesidades básicas de la Institución Educativa.</p> <p>- La legalización ha generado mayor confianza entre los delegados.</p> <p>- El hecho de tener en cuenta a los delegados para la planeación, ha fortalecido los lazos</p>	<p>- Inter – aprendizaje</p> <p>- Construcción de acuerdos y reglas de juego.</p> <p>- fortalecimiento de las relaciones de confianza.</p>	<p>- Aunque se han apoyado algunas iniciativas de los padres, otras han sido obstaculizadas, hace falta un poco de disposición para negociar.</p>	<p>- El entorno ha adquirido importancia en el quehacer de las APF.</p> <p>- Cooperación a fin de comprender las dinámicas de la institución escolar y del entorno social en que está inmersa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de acuerdos y reglas de juego - Generar procesos de liderazgo colectivo - Inter – aprendizaje - Han realizado actividades de integración con los delegados, fortaleciendo los lazos de confianza. 	<p>de confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de acuerdos y reglas de juego - Inter – aprendizaje 			
--	---	--	--	--	--

4.5. COLEGIO SEMINARIO ESPÍRITU SANTO

Al ser expresiones de las relaciones sociales tanto las convivencias como los conflictos, implican el encuentro y el desencuentro entre los sujetos o grupos con identidad y constructos fundados en unas historias y en los roles que particularmente se ocupa en las organizaciones y las estructuras sociales de un contexto específico. Los elementos que transitan en las historias y los aprendizajes de esos sujetos se constituyen en aspectos que favorecen u obstaculizan los procesos de asimilación o resolución de la conflictividad y de la convivencia en la vida personal y social²⁵.

En el Colegio Seminario Espíritu existen entre los docentes y directivos dos formas diferentes de asumir la gestión de los conflictos. Para algunos la sanción y la imposición de la autoridad son maneras efectivas a la hora de enfrentar un conflicto con los estudiantes, y para otros docentes, la construcción de procesos comunicativos y la generación de lazos de confianza permiten discutir, disentir, reflexionar, aprender y finalmente, construir reglas de juego o alternativas de gestión más productivas.

En su gran mayoría, los conflictos que se presentan en la institución son resueltos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos con el estudiante. Sin embargo, muy pocas veces se da lugar a un proceso que abarque las relaciones colectivas, a menos que sea con relación a la familia y en estos casos quien coordina el proceso es el departamento de orientación, sólo si la familia así lo quiere.

Algunos de los miembros de la comunidad educativa confían en la auto-regulación o la regulación entre pares en los momentos en que grupos o personas de los distintos cursos se ven involucrados en situaciones de orden disciplinario. Por ejemplo, en alguna ocasión un grupo de estudiantes del grado décimo, por iniciativa propia, propuso un escenario de reflexión entre docentes y estudiantes, con el objeto de analizar la dinámica de agresión que se daba en el curso, situación que permitió mejorar la convivencia; los estudiantes se comprometieron a cambiar su actitud sólo si las clases se planteaban de manera más creativa, los profesores cooperaron con esta iniciativa.

Otro proceso de autorregulación se ha dado a partir de las mesas de mediación con el Consejo Estudiantil, proceso que nació de la intencionalidad de los docentes en lograr que la confianza construida entre los estudiantes fuera aprovechada para generar procesos comunicativos y la reflexión con relación a los conflictos. Actualmente los jóvenes consideran que su papel de mediadores es importante para la escuela, aunque aún no tienen clara la manera de actuar para que los conflictos se gestionen de manera óptima.

Asociación de padres de familia

En cuanto a la Asociación de Padres de Familia, actualmente está buscando fortalecer su organización. Para ellos se está impulsando un proceso de participación de los delegados en la realización y ejecución del plan de actividades para el periodo 2004-2005.

Aunque este proceso ha tenido inconvenientes por la falta de participación y por dificultades en términos de negociación de las diferencias entre los delegados, los

²⁵ BOTERO, Luz Dary. *Convivencias y Conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*. Ensayo construido en el marco del Estudio Exploratorio de la Convivencia Escolar en Medellín, realizado por la Red Temática en Convivencia Escolar. 1999. Pág. 7.

representantes de grado que han participado más activamente, están promoviendo una campaña de motivación con sus propios compañeros a partir de llamadas e invitaciones a diferentes actividades tales como onces o desayunos de trabajo:

En este momento estamos buscando alternativas de actividades que llamen la atención de los delegados y aseguren su participación en la planeación y organización de las actividades que vamos a realizar como Asociación.

Después de dos meses, intentamos tener un contacto personal con los miembros de la Asociación, los padres de familia nos cedieron un espacio dentro de una de sus asambleas ordinarias en la que se planteó la propuesta con la intención de que otros padres se vincularan al proceso. Algunos de los padres que venían participando del proyecto el año pasado argumentaron no tener tiempo para asumir la responsabilidad del proceso durante este año, por lo tanto sugirieron que los delegados cooperaran en esta tarea. De los ocho delegados inscritos, sólo dos padres fueron constantes en el proceso. Ellos se han relacionado con los estudiantes involucrados y actualmente están desarrollando colectivamente la propuesta de gestión.

ESCENARIO Y PROBLEMÁTICA SELECCIONADA

Al inicio del año escolar se presentó la propuesta a la institución. Luego nos dispusimos a seleccionar el escenario apropiado para trabajar. Cuando la orientadora revisó la propuesta sugirió que el proceso se desarrollara con el Consejo Estudiantil teniendo en cuenta que en años anteriores éste estamento del gobierno escolar había desempeñado funciones de mediación de conflictos. Además la orientadora consideraba que el proyecto podía brindar herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar esta labor de manera constante en la institución. Luego se realizó una reunión donde llegamos a un acuerdo con los estudiantes, respecto a la forma de trabajo y los alcances esperados; se planteó que el trabajo se realizaría en seis sesiones de una hora semanal, a medio día y se esperaba que los jóvenes tuvieran herramientas conceptuales para desarrollar una red de conflicto y poder analizar desde allí sus lógicas para proponer una gestión pedagógica a una situación concreta.

A partir de este momento se realizaron con los estudiantes las seis sesiones, en las que analizamos las nociones de problemática y conflicto, trabajando una red de la problemática de agresión física y verbal dentro del colegio; finalmente tratamos de definir conflictos específicos de los diferentes cursos para seleccionar el que se trabajaría.

Dentro de la primera sesión, los estudiantes discutieron acerca de lo que se entendía por conflicto y problemática, que en un primer momento para los muchachos tenía el mismo significado sin embargo mediante ejemplos de la violencia en Colombia y el conflicto armado, se transformó su visión y se entendió que la problemática sintetizaba una idea global de una situación sin definir los actores específicos, sus relaciones y las dinámicas concretas, mientras que el conflicto tenía los elementos anteriormente mencionados y partía de una problemática concreta.

En la segunda sesión los estudiantes y la coordinadora de convivencia mencionaron algunas problemáticas que se presentaban frecuentemente con la intención de que fueran analizadas más a fondo. En primer lugar, se mencionan las llegadas tarde de parte de

los estudiantes que generan incomodidad tanto para los docentes como para sus compañeros; en segundo lugar, la venta de golosinas en los salones y en tercer lugar, pero no menos importante, la agresión entre estudiantes. Esta última, resultó ser común a la mayoría de los cursos del colegio, además, por ser tan constante en la cotidianidad, fue seleccionada para su posterior análisis en este proceso.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Después de escoger la problemática, empezamos a realizar la red, trabajo que se tomó dos sesiones tanto con padres como con estudiantes. Una vez finalizadas las dos sesiones acordamos que los estudiantes indagarían en cada curso al respecto; sin embargo los acuerdos no se cumplieron. El paso siguiente consistía en seleccionar el conflicto concreto, sin embargo, ante el incumplimiento de los estudiantes no fue posible; nuevamente se comprometieron a hacer las averiguaciones, pero tampoco cumplieron con lo pactado. En la cuarta sesión, los estudiantes del consejo empezaron a aclarar las razones por las cuales no se había realizado la investigación ni se habían discutido conflictos específicos: una de ellas era el temor a que sus compañeros fueran sancionados por la información que ellos brindarían; la segunda razón era ser señalado por el grupo como "sapo" si se contaban situaciones específicas que se suponían privadas del curso.

Aunque las anteriores razones también podrían ser excusas para justificar el incumplimiento de los acuerdos, estos cuestionamientos y temores fueron aclarados por orientación y la representante de OXIMORON. Explicamos que el interés del proyecto era generar procesos pedagógicos para mejorar las relaciones de convivencia, no para ir en su detrimento. Una vez aclarada la situación, los representantes estudiantiles acordaron realizar una red de conflicto en cada uno de sus salones.

Solamente cinco de veintiún (21) representantes estudiantiles elaboraron la red. De ellas, una sola representaba un conflicto específico, las demás hacían alusión a la problemática en general. El caso planteado tenía que ver con la relación de agresión que se había generado en el curso entre algunos compañeros del grado noveno, por su orientación sexual y las correspondientes reacciones de exclusión que se generaron frente a un joven.

Después de discutir el conflicto tanto padres como con estudiantes, consideraron que la condición sexual del joven no era un conflicto como tal, puesto que creían que era una situación que no afectaba la convivencia ni el interés público puesto que hacía parte de lo privado. Como afirmaba una madre de familia:

Esto no es un conflicto, porque el joven no está influenciando a sus compañeros y esa es una parte privada de su vida que se debe respetar...

Tal vez esta apreciación mostraba el temor de los padres a abordar un conflicto de exclusión que se estaba evidenciando, probablemente porque consideraban que no tenían las capacidades suficientes para realizar la labor de gestión (impotencia0 aprendida). Desde esta perspectiva, todos los participantes empezaron a pensar que lo mejor era generar escenarios de discusión a cerca de la problemática, en los que

podrían participar padres, estudiantes de todos los cursos, docentes y personal administrativo como partes fundamentales de la comunidad educativa.

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

¿Y DONDÉ ESTÁ LA FAMILIA?

En el análisis de la problemática se identificaron diferentes elementos que nos permitieron complejizarla para tratar de comprenderla mejor:

1) Responsabilidad pedagógica por parte de padres y madres

Uno de los primeros puntos que se observó fue cómo los padres delegan la formación de sus hijos a la escuela. Esta es la perspectiva de una madre delegada de la APF que ha estado constantemente en el proyecto:

Muy pocos padres conocen que estos problemas se presentan en el colegio, porque casi nunca están en contacto con los profesores o hablan muy poco con sus hijos. Muchas veces por la excusa del tiempo no nos preocupamos por cómo se están educando nuestros hijos.

Adicionalmente a esto, se le suma que la mayoría de padres sólo se involucran en los conflictos cuando sus hijos resultan o pueden resultar sancionados. En cuanto a estas sanciones, en la mayoría de los casos son aceptadas pues piensan que es la manera de educarlos. Según los participantes, en el entorno familiar existe confianza entre los padres y los jóvenes; pero en muchos casos la familia no satisface las expectativas. Por ejemplo, a la hora de afrontar los conflictos se acude a castigos tradicionales (golpes, restringir las salidas o las visitas entre otros) probablemente por dos razones: por un lado, la impotencia aprendida, reflejada en la poca capacidad para construir sanciones pedagógicas; y por otro lado, el nivel de incertidumbre es alto: existe temor a la negociación porque se cree que puede ponerse en peligro la autoridad o que los jóvenes se les pueden "salir de las manos". En últimas, se cree que la negociación no es una alternativa tan efectiva como los castigos tradicionales.

2) La calle como dualidad: el peligro y la libertad

En cuanto al entorno social, los padres lo consideran como amenaza puesto que es más difícil controlarlo, para ellos, es un escenario "sin reglas". Además, existen muchos temores acerca de los aprendizajes que se pueden construir o adquirir en este escenario. Sin embargo, algunos padres consideran que la mejor forma de asumir este dilema es la comunicación directa con los jóvenes. Para Nelson Calderón, padre de familia, a partir de su experiencia personal, lo mejor es el diálogo:

Yo hablo con mi hijo sobre los riesgos que corre en la calle, pero también discutimos sobre cómo su actitud y responsabilidad lo pueden ayudar en el momento de enfrentar cualquier dilema que se le presente...

Los estudiantes del consejo también hablaron sobre el entorno. Según ellos, la calle es un escenario que representa, al menos en parte, la libertad, puesto que es un territorio no

controlado, alejado de las sanciones de la casa y de la escuela, por tanto es más fácil *ajustar cuentas* sin temor a ser sancionados. Sin embargo, se corre el riesgo de hacerse acreedores a otros tipos de sanciones propias de la calle, que suelen ser más contundentes.

3) Percepción simplista de los roles en la comunidad escolar

En el colegio, al igual que en la vida diaria, cada individuo desempeña diferentes roles para construir vínculos y alianzas en el campo relacional. Esto conlleva a que algunas personas sean reconocidas, sobre-valoradas, señaladas o menospreciadas, dependiendo de las circunstancias. Por ejemplo, es común creer que a las personas violentas se les respeta (o se les teme). Además personajes como "el sapo", "el consentido", "el juicioso", "el condescendiente" entre otros, son ampliamente conocidos en la dinámica escolar. *"Hay casos de compañeros que son violentos con otros para que se les respete"* este testimonio es de otro miembro del consejo estudiantil, que reafirma cómo "ganadora" la estrategia de la fuerza para obtener poder y ser temido.

Para los estudiantes del colegio las apuestas, los juegos con los amigos, el ponerse apodos, las bromas, son formas de asumir la convivencia en la escuela. Sin embargo, reconocen que cuando estas provocan desacuerdos, malentendidos y humillaciones el resultado no es otro que diferente a la agresión, confirmando una vez más que la violencia es asumida como una forma legítima para resolver los conflictos. Al respecto Sebastián, representante de grado once decía:

El año pasado yo me peleé con un compañero porque no me quería pagar una apuesta que le había ganado, por eso nos agredimos y nos llevaron a coordinación.

4) El chisme

En cuanto a las estrategias implementadas, una de las más comunes en los conflictos asociados con agresiones físicas, es el chisme. Según la coordinadora de convivencia, gran parte de los conflictos que se viven en la institución, muchos de los que ella ha conocido desde su trabajo, resultan de malentendidos, rumores o chismes:

Los chicos llegan a la oficina después de que se han agredido y al preguntarles por lo que pasó empiezan a decir *que fulano me dijo que no sé quien había dicho de mí..* y uno va ver y las cosas no son ciertas, pero los chicos no hablan primero, sino que de una se van agrediendo.

En las peleas que suceden en el patio, aula u otros espacios del colegio, es común escuchar la frase "¡No se deje!", puesto que esta parece ser la justificación para mostrarse más fuerte que el adversario y eliminar sus acciones.

5) Alianzas estratégicas

Cuando se presentan peleas dentro y fuera del colegio, entre grupos de amigos se arman alianzas para demostrar que se tiene poder, apoyo de otros. El siguiente testimonio así lo demuestra:

No es lo mismo que uno vaya sólo a una pelea, a ir respaldado por sus amigos... eso le muestra al otro que uno no está sólo y también puede.

Pareciera que la sola apariencia de estar acompañado ya genera temor en los "adversarios". En el aula se presenta la estrategia de medir fuerzas, puesto permite establecer "quien es débil y a quien se *la puedo montar*", o quien es fuerte y lo debo respetarlo.

6) Aceptación de acciones autoritarias

En ocasiones el uso del autoritarismo es justificado por los estudiantes, pues no perciben otras formas de asumir el conflicto: "La coordinadora a veces es autoritaria con nosotros, pero sino fuera así se abusaría de su confianza"; así mismo, esta apreciación muestra como se desconfía en que se respeten las reglas si no está la autoridad de por medio. Muchas veces se ve como estrategia de contención desde los docentes la amenaza de la anotación en el observador y el llamado de acudiente como mecanismos de control, aunque también se construyen relaciones de confianza y cooperación para buscar una regulación.

GESTIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Al finalizar el análisis de la problemática es propuesta por algunos de los estudiantes, se llegó a la idea de realizar un audiovisual que permitiera evidenciar la problemática y condujera a los miembros de la comunidad educativa a la reflexión y realización de propuestas viables para mejorar la convivencia en el contexto escolar-social.

En este momento se está realizando el guión del audiovisual, que se pretende sea una combinación entre documental y argumental. La idea es combinar la historia de dos grupos que se agreden en el colegio, complementarias con entrevistas cortas referentes a las múltiples percepciones a cerca de la problemática de agresión en la escuela. Los entrevistados serían docentes, padres de familia, varios representantes estudiantiles y otros estudiantes que hayan estado involucrados en el pasado en conflictos escolares.

A partir del trabajo realizado en cada sesión, los padres han logrado acercarse a las dinámicas de los estudiantes en la escuela. Esto les ha permitido involucrarse y asumir su responsabilidad, al menos en parte, frente a la dinámica de agresión que se está dando. Otro gran avance es la intención de unos y otros (padres, estudiantes, docentes y directivos) por construir alternativas creativas-pedagógicas para la gestión de conflictos particulares.

En cuanto a la dinámica misma del consejo estudiantil, se percibe un cambio de percepción frente al papel que ellos mismos se habían dado; pasaron de la veeduría a ser actores escolares participes del proceso de desarrollo institucional, a partir de la reflexión colectiva de los conflictos. Este proceso de transformación se evidencia en la apreciación de un estudiante de grado octavo frente a su papel en una mesa de conciliación:

En la mesa pudimos ver que no sólo era cuestión de la disciplina de los estudiantes, sino que tenía que ver con las relaciones que se estaban dando con un profesor, en este momento estamos intentando un acercamiento de las partes...

Actualmente, la coordinación de convivencia, los dos padres participantes en el proyecto y los representantes del consejo estudiantil están realizando el guión del audiovisual y buscando a otros actores escolares (la docente directora del grupo de teatro, orientadores) para que apoyen la producción del audiovisual en su parte técnica y conceptual.

MATRIZ DE ANÁLISIS – SEMINARIO ESPÍRITU SANTO

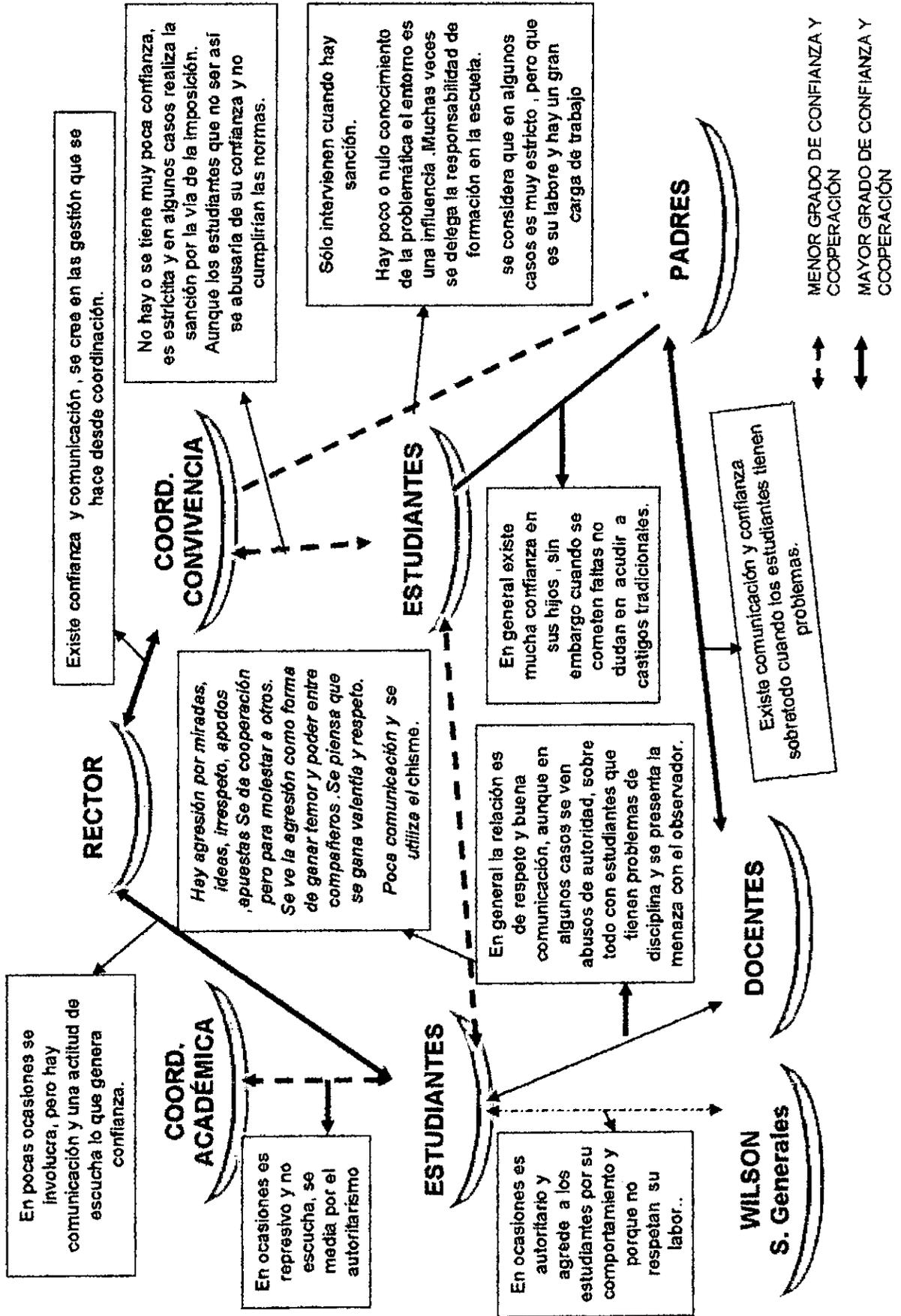
<p>Línea del tiempo</p> <p>Categoría</p>	<p>PASADO</p>	<p>PRESENTE</p>
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Aunque el nivel de agresiones de este colegio no es tan alto como el de otros de la localidad, sí hace parte de su cotidianidad y del entorno. La escuela es reconocida por los estudiantes como un escenario importante de socialización.</p> <p>La calle es tomada como escenario de ajuste de cuentas, porque se percibe allí no se darán sanciones institucionales. Pero a la vez es un espacio que representa libertad.</p> <p>El colegio es un espacio que le permite relacionarse con otros, alejarse de la familia. También representa un espacio donde se deben cumplir algunas normas de convivencia.</p> <p>La mayoría de sujetos de la comunidad educativa ven la escuela como espacio de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Los padres consideran el entorno como una amenaza puesto que no hay control y no se tiene claridad frente a los aprendizajes que ellos puedan tener en este espacio. Sin embargo hay padres que consideran que la mejor forma de asumir las relaciones con el entorno es dialogando a cerca de los beneficios y los peligros del mismo.</p>	<p>Aunque la mayoría de las percepciones territoriales del pasado se mantienen, algunas cosas han cambiado:</p> <p>Algunos actores empiezan a ver la escuela como un escenario de interaprendizaje en lo que tiene que ver con la convivencia.</p> <p>Ocasionalmente el entorno ha pasado a considerarse como espacio de aprendizajes que pueden generar reflexión en la familia respecto a los problemas que suceden en la sociedad por ejemplo (pandillas, inseguridad, desempleo).</p> <p>Los estudiantes reconocen que unos los espacios de socialización y aprendizaje más importantes es la familia, sin embargo piensa que al asumir dentro de ésta formas tradicionales de castigo, se rompe cualquier lazo de comunicación y confianza.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Los directivos y estudiantes ven al consejo estudiantil como un estamento regulador de las relaciones entre sus pares. Los estudiantes que pertenecen a este ente, consideraban que una de sus funciones era la veeduría.</p> <p>Los estudiantes consideran que en general sus docentes y directivos son persona abiertas al dialogo y la escucha,</p>	<p>El consejo estudiantil aún es visto como un estamento regulador de las relaciones entre sus pares. Sin embargo, ellos se han dado un nuevo rol, al analizar los conflictos y discutir los conflictos colectivamente para buscar estrategias distintas las sanciones punitivas.</p> <p>Las percepciones de los estudiantes respecto a sus</p>

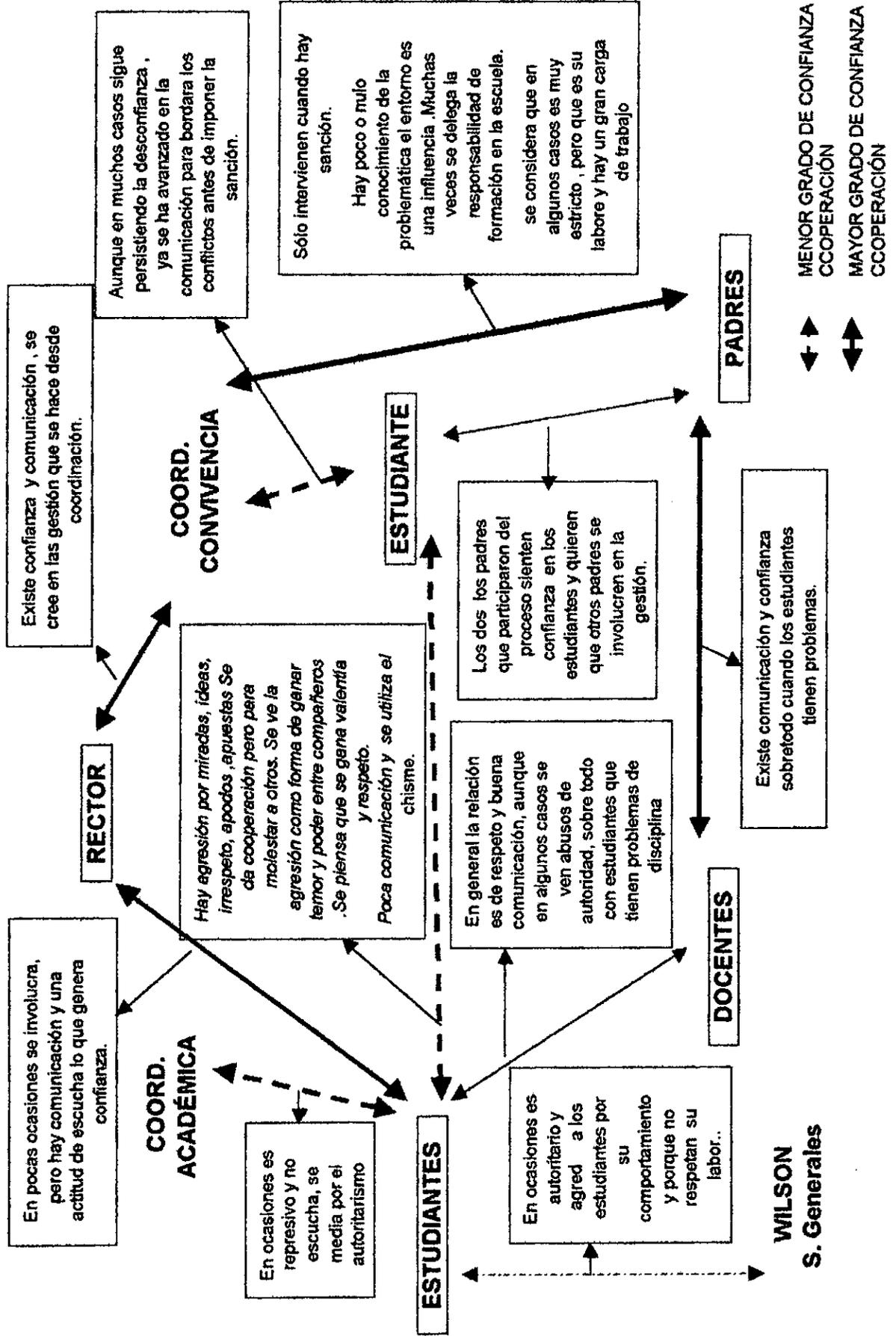
<p style="text-align: center;">REPERTORIO ESTRATÉGICO</p> <p>Estrategias empleadas por los actores sociales-intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>sin embargo considerar que algunas situaciones merecen el uso de la autoridad por que de lo contrario los jóvenes no responderían.</p> <p>La familia representa para los estudiantes uno de los espacios en que gestan relaciones de apoyo, sin embargo a la hora de buscar en un conflicto no confían en ellos porque tienen miedo a las represalias.</p> <p>Los padres ven a la escuela como un espacio que merece su confianza, aunque a veces se le cargue toda la responsabilidad de la formación (dicho por los padres participantes ene el proyecto respecto a la visión de sus pares)</p>	<p>visiones de los directivos y la familia se mantienen.</p> <p>Los padres ven a la escuela como un espacio que merece su confianza, aunque a veces se le cargue toda la responsabilidad de la formación (dicho por los padres participantes ene el proyecto respecto a la visión de sus pares)</p>
	<p>Mostrarse fuerte para se respetado - "tamido "por los otros.</p> <p>Amenazas</p> <p>Se utiliza la estrategia del más fuerte para transgredir a los otros.</p> <p>Los actores escolares utilizan formas tradicionales para asumir los conflictos.</p> <p>El chisme es una forma de comunicación que hace que el conflicto escolar escale y pase al ejercicio de la violencia.</p> <p>En ocasiones el uso del autoritarismo es justificado por los estudiantes pues no perciben otras formas de asumir las relaciones en la institución.</p>	<p>A pesar de que la mayoría de repertorio estratégico del pasado se mantienen, algunas cosas han cambiado:</p> <p>Los estudiantes y padres participantes del proceso han empezado a observar como una estrategia para asumir el conflicto la comunicación y la construcción de acuerdo entre las partes.</p>
<p style="text-align: center;">SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>	<p>Aunque se entiende que la convivencia es construida por todos no se sabe como asumir los conflictos si no es de manera tradicional.</p> <p>Desde la perspectiva de los padres algunos conflictos no deben ser abordados (exclusión) porque se consideran del ámbito privado o porque probablemente mente se piensa que no se tiene la capacidad para manejarlos.</p>	<p>Aunque en algunos actores se mantienen las percepciones del pasado, ya sean han dado las siguientes transformaciones para la mayoría:</p> <p>Los padres han empezado a entender que la gestión de los conflictos debe involucrar a todos los actores escolares, incluyéndolos a ellos; para tratar de construir nociones compartidas a cerca de los conflictos y la convivencia.</p>

<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>Las alianzas se hacen en el caso de los estudiantes para "joder" a otros, casi nunca se busca un bien colectivo más bien el objetivo es la eliminación de las acciones del adversario.</p> <p>En pocas ocasiones se piensan estrategias institucionales que involucren a la comunidad educativa en el manejo de la convivencia.</p> <p>Desde la experiencia familiar y grupal se ha aprendido que una estrategia efectiva en el momento de enfrentar los conflictos es la agresividad, aunque se perciba que no se gana mucho con ella a futuro.</p> <p>También se ve como aprendizaje la agresión y eliminación de los intereses del otro para afrontar los conflictos.</p> <p>La valoración de lo que se considera justo o injusto lleva a las acciones agresivas dentro del conflicto.</p> <p>Al observar que las estrategias de innovación en el conflicto no funcionan se vuelve las acciones de antes (autoritarismo-sanción) porque se consideran tendrán más efectividad.</p>	<p>Los estudiantes empiezan a reconocer que es importante involucrara a otros en los procesos de gestión porque de esta manera se pueden ver más alternativas que beneficien colectivamente.</p> <p>Se están tratando de articular acciones en beneficio de la convivencia del Colegio.</p> <p>Existe un interés de los miembros de la comunidad educativa por llevar a cabo acciones colectivas.</p> <p>De parte algunos actores escolares se ha aprendido a considerar formas no tradicionales para sumir los conflictos.</p> <p>Se ha aprendido a ver a otros como interlocutores.</p> <p>Se percibe un cambio en la visión veedora del consejo estudiantil, se empieza a considerar que se pueden reflexionar los conflictos colectivamente.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUÍDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego - Valoraciones ético morales</p>		

AGRESIÓN FÍSICA Y VERBAL-COLISES

PASADO





4.6. GIMNASIO FRANCISCANO DE SUBA

En esta institución educativa se asume la mayoría de veces el autoritarismo y las sanciones punitivas para afrontar los conflictos, aunque en ocasiones se han dado casos en los que se utilizan estrategias comunicativas; sin embargo, al ver que los resultados no son tan rápidos se retorna a las estrategias tradicionales. Por ejemplo con los estudiantes que tienen problemas en disciplina en el grado décimo el coordinador de convivencia intentaba escucharlos y discutir con ellos sobre su comportamiento, pero al ver que no había un cambio de actitud, decidió volver a las sanciones de siempre, (anotación en el observador y llamado de acudiente).

La propuesta fue presentada al colegio en el mes de febrero de 2004; sin embargo, el primer encuentro con los padres se dio el día 25 de marzo, por razones de organización interna y elección del gobierno escolar en el colegio (ver carta anexa)

En la primera reunión de la Asociación, nuestra propuesta se planteó a los padres delegados de curso, ante lo cual algunos miembros manifestaron su interés por seguir en el proceso. Pero la decisión de la junta directiva de la asociación fue esperar a realizar el empalme con la nueva junta para empezar a hacer un trabajo coordinado, desde la siguiente semana. La dinámica de esa primera reunión permitió hablar de algunas problemáticas que se presentaban en la institución, como conflictos específicos dentro del colegio y en su entorno. Aprovechamos la conversación con los padres y el coordinador, quien estaba presente, para tratar de vislumbrar algunos posibles conflictos a trabajar en el proceso:

- Violencia intrafamiliar, observada sobre todo en el descuido de los padres al no brindar recursos materiales mínimos y crear un ambiente psicológico deficiente para el desarrollo de los niños.
- Persuasión a niñas y jóvenes de la institución por parte de personas de establecimientos de la zona, para pertenecer a redes de prostitución.
- Agresiones verbales entre profesores y estudiantes, por el manejo de la autoridad y el poder para aplicar correctivos en el aula

Después de esta sesión se dieron dos reuniones más en las que se habló de la posibilidad de trabajar el problema de cooperación entre los padres de convenio y los del privado ya que esta es una institución privada que tiene convenio con el distrito.

Y APARECIERON LAS DIFICULTADES...

Aunque existía de parte algunos padres y madres la intención de participar en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, la desarticulación de la Junta Directiva frenó el proceso. Por otra parte, los problemas económicos que afrontaba la institución, dificultaban a la Junta Directiva participar en el proceso como se requería. Aunque después logramos que otros padres y madres comprometieran su participación en la propuesta, no fue posible negociar los horarios, puesto que no coincidían con las actividades programadas por el colegio.

Dos semanas antes de la realización de la cuarta fase del proyecto: MESAS DE TRABAJO, empezaron a surgir problemas en las reuniones ordinarias de la junta de la asociación evidenciadas en la poca asistencia de sus miembros en los horarios y fechas establecidas. Algunas de las personas no asistentes argumentaban falta de tiempo por que debían cumplir con demasiadas labores en su rol de padres; esta justificación fue utilizada por la vicepresidente y el secretario para presentar su renuncia a la directiva de la APF.

Ante esta problemática la vicepresidenta sugiere discutir la renuncia del secretario para no poner en riesgo la imagen de la APF y el colegio. Al ver esta situación, la representante de OXIMORON les propuso elegir de nuevo a los directivos en una asamblea -ya que sólo se encuentran trabajando dos dignatarios- para una vez conformada la nueva Junta Directiva, ayudarles en la legalización de la misma. Sin embargo hasta el momento no se tiene respuesta alguna frente a la proposición

El trabajo desarrollado con estudiantes

A principios del mes de marzo se inició el trabajo con los estudiantes de grado décimo, ya que ellos en ese momento eran quienes formarían el proyecto de jueces de paz dentro del colegio, promovido por el área de democracia, y se considero de parte del coordinador y el docente de la aérea de democracia que la propuesta metodológica y conceptual del proyecto para la fase de gestión, les brindaría a los estudiantes una base conceptual para abordar el tema del conflicto.

En las primeras dos sesiones se realizó la conceptualización frente a noción de problemática y conflicto escolar a partir del trabajo con dilemas sociales, en los que se logró ubicar a los estudiantes en la perspectiva de la teoría de la acción racional para el análisis y gestión comunicativo de los conflictos.

Los estudiantes iniciaron explicando los dilemas sociales desde una perspectiva culturista y estructural; sin embargo, cuando empezamos a observar las estrategias y los objetivos de los sujetos que protagonizaban los conflictos, se visualizo que la importancia de las valoraciones y evaluaciones que hacía cada uno de los involucrados acerca de como se construía el conflicto. Después se pasó a definir el conflicto y se pidió a los estudiantes que por grupo investigaran un conflicto de su colegio. Sólo una persona realizó el trabajo, pero diferente a cómo lo habíamos acordado: planteó su percepción frente a la problemática de limpieza social que están viviendo algunos jóvenes de parches del barrio La Gaitana. Al preguntar a los estudiantes si querían trabajar este tema, algunos respondieron que no por que no era un tema de su interés y otros porque consideraban no tenían las capacidades para abordarlo (impotencia aprendida).

Después de esta renuencia buscamos que los jóvenes se motivaran a trabajar en otros escenarios: se hizo la propuesta de construir el periódico escolar como medio para generar procesos de convivencia; sin embargo, esta propuesta fue acogida por pocos integrantes del grado décimo.

Luego se acordó iniciar por la identificación de las problemáticas del colegio a partir de la realización de cartografía social con todos los sujetos sociales de la comunidad educativa. Esta actividad sólo es finalizada por el grupo que trabaja la relación cultura y espacios de

socialización, donde se identifica como mayor problema la falta de un patio adecuado para el descanso, lo que genera agresiones entre los mismos estudiantes. Para esta problemática, los estudiantes propusieron investigar con la rectora qué había pasado con la construcción que se estaba realizando a principio de año y que fue suspendida. En este momento un docente intervino para opinar que, desde su perspectiva, el motivo de la suspensión de la obra fue la difícil situación económica por la que atraviesa el colegio, pues el distrito aún no ha pagado el dinero del convenio y casi el 90% de los estudiantes matriculados pertenece a esta modalidad de matrícula, situación que ha causado contratiempos en el pago de nómina y la suspensión de algunos gastos, para seguir manteniendo el desarrollo normal de las clases en el colegio.

El último intento que se realizó para trabajar con los jóvenes consistía en que ellos realizaran una guía donde se encuentran los puntos mínimos para analizar un conflicto: esta vez sólo dos grupos hacen el trabajo, pero enfocado de nuevo la problemática de parches en Suba, permitiéndoles reconocer de manera más directa a los actores sociales que vivían esta situación e interlocutar con ellos para realizar un análisis más acertado de lo que estaba ocurriendo con los parches y los habitantes de los barrios consultados (Ver anexos de trabajos realizados sobre el análisis de un conflicto).

Fue hasta este momento que se cumplió la fecha de desarrollo de la propuesta dentro del área de democracia; como se observó desinterés por parte de los estudiantes -porque no tenían un interés por desarrollar una propuesta distinta a las clases normales del colegio ya que esto les implicaba mayor responsabilidad y compromiso dentro de la escuela-, de común acuerdo se decidió dar por finalizado el proceso con el grado décimo.

A pesar todos estos inconvenientes, algunos estudiantes y padres reconocieron la importancia del proceso, pero desafortunadamente los inconvenientes que surgieron en la dinámica del colegio y la APF, no permitieron desarrollar la propuesta de la fase de gestión como se había planeado.

4.7 INSTITUTO TÉCNICO COMERCIAL CERROS DE SUBA

...la conflictividad, también como un existencial humano en el que se evidencia esa ilusión de equilibrar los intereses particulares condicionando al sujeto, en sus expresiones y sus deseos, por los intereses sociales que privilegian el bienestar colectivo; la vida en sociedad le visibiliza al sujeto sus limitaciones y con ello su necesidad de reconocer a otros/as y de ser reconocido/a por las demás personas²⁶.

En el Instituto Técnico Comercial Cerros de Suba la convivencia ha sido manejada por la mayoría de actores escolares a partir de la construcción de reglas de juego y la comunicación como factor fundamental a la hora de resolver los conflictos. Desde el año 2004 orientación inició un proceso donde se buscaba implementar nuevas formas de sanción para asumir los conflictos que se presentan en la institución; una de ellas era la realización de lecturas que se relacionan con la problemática o el conflicto que tratado; por ejemplo, si la situación que estaba ocurriendo tenía que ver con la presencia de parches en el entorno, ésta sería la temática del texto, que después sería discutido por el orientador y el estudiante, analizándolo desde su realidad familiar, escolar y social.

Esta propuesta tenía la ventaja de confrontar al estudiante buscando un cambio de actitud frente al conflicto; sin embargo, es importante considerar que es forma aislada e individual de gestión que pocas veces facilita la construcción de acciones colectivas que aporten a transformaciones en los espacios relacionales en que se desenvuelven los miembros de la comunidad educativa.

Otra manera de abordar la convivencia en el colegio es un proyecto manejado por orientación, en el cual se crean equipos de investigación en ciencias sociales y naturales con estudiantes de distintos grados de primaria; el objetivo del proceso es la construcción de conocimiento interdisciplinario a partir de los conflictos de ideas que surgen entre los niños y niñas, ayudando a fortalecer su capacidad de discusión y negociación frente a los temas tratados y sus propuestas

En cuanto a la Asociación de Padres de Familia, venía gestando un proceso de consolidación como organización en dos sentidos; el primero, logrando la participación de la asamblea de delegados en el desarrollo del plan de trabajo propuesto para 2004, como afirmaba el vicepresidente de la APF: "...queremos que la asociación se vea como una gran familia, en la que todos participemos de las acciones en el colegio y aprendamos a negociar nuestras diferencias"; el segundo, fortalecer su autonomía como organización, junto con su capacidad de interacción con otros miembros de la comunidad educativa, para poner en marcha sus propuestas.²⁷

Algunos miembros de la asociación percibían que otra forma de mejorar la convivencia y acercar a los otros padres a la escuela podía ser el retomar un proyecto de escuela que se estaba realizando el año anterior en la institución, en el cual los conocimientos de padres en oficios como panadería, belleza y artes manuales eran aprovechados para

²⁶ BOTERO, Luz Dary. Convivencias y Conflictos: sus lógicas y sentidos en La Escuela. Ensayo construido en el marco del Estudio Exploratorio de la Convivencia Escolar en Medellín, realizado por la Red Temática en Convivencia Escolar. 1999.

²⁷ Se refiere a la negociación de intereses con las directivas para el desarrollo del plan de trabajo y otras actividades en la institución.

crear cursos de capacitación a padres y estudiantes interesados que quisieran desarrollar estas actividades como fuentes de subsistencia creando micro-empresas. Al mismo tiempo se dio un avance en la participación de las madres de la Asociación en el desarrollo de actividades para la gestión de los conflictos.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADO

Después de un mes en el que se negoció la perspectiva de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* en cuanto a los aspectos conceptuales y metodológicos con orientación del colegio y luego de la elección de los estamentos del gobierno escolar, se inició el trabajo con la presentación de la propuesta en el comité de convivencia. Los miembros del comité consideraron pertinente trabajar la propuesta en este espacio porque consideraron que les daría herramientas metodológicas y conceptuales en lo referente a nociones de conflicto y violencia en la escuela, manejo de historias de vida y mapas de relaciones para el análisis del conflicto que aportarían en el análisis de los distintos conflictos que se presentan usualmente durante el año escolar.

En la segunda sesión acordamos que se trabajaría una etapa de capacitación sobre noción de conflicto y la realización de redes en el mes de abril en la que también participaría el consejo estudiantil para hacer que la propuesta fuera socializada en los distintos grados del colegio.

Para realizar este trabajo la problemática seleccionada fue la agresión física y verbal que se había presentado en días anteriores fuera del colegio entre varios estudiantes de grado noveno y algunos de sus familiares. Los miembros del comité consideraron que desde el trabajo propuesto se podría abordar la gestión de este caso, ya que la propuesta tenía elementos que permitían el análisis del desarrollo del conflicto. Según los primeros datos que se recogieron al respecto, este tenía relación con diferencias de ideas, resquemores y percepciones erradas entre los involucrados. A partir de este momento las madres representantes del comité y el orientador se comprometieron a trabajar en la reconstrucción de la historia del conflicto.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

HISTORIA DEL CONFLICTO

Oscar y Natalia son dos jóvenes estudiantes de grado noveno del instituto Comercial Cerros de Suba que desde niños han vivido en barrios cercanos al centro de Suba (Costa azul) y allí han construido sus relaciones familiares y de amistad, lo que hace que sea importante para ellos mantenerse en este territorio, a pesar de las problemáticas que en él se viven, tales como el desempleo e inseguridad, entre otras.

Estos dos jóvenes se conocieron desde que entraron a sexto en la institución. En su salón las relaciones siempre han sido difíciles porque las formas de comunicación son muy pocas y las agresiones verbales son constantes, espacios relacionales que han sido mantenidos durante los cuatro años y que se han alimentado de las dinámicas cotidianas.

Aunque las madres de ambos jóvenes conocían las relaciones de agresión que había entre los muchachos, siempre se había optado por afrontar las situaciones desde la tolerancia; como se evidencia en esta apreciación de Natalia:

-Mi mamá conocía que yo tenía problemas con Oscar, sin embargo ella me decía que evitara pelear con él para no agrandar el problema.

Dentro del colegio tanto Natalia como Oscar habían tenido problemas de disciplina, bien fuera por faltas dentro del salón o por peleas con otros compañeros; desde entonces se veía su participación en otros conflictos que no habían sido gestionados de manera óptima ya que siempre se optaba por manejarlos desde la sanción punitiva para solucionarlos rápidamente, sin ninguna estrategia comunicativa que permitiera analizar la situación y negociar su gestión.

En este sentido se observa que Oscar había tenido inconvenientes con docentes por *tomarlos del pelo* dentro de las clases, o por una actitud agresiva hacia los compañeros, situaciones que eran abordadas por los docentes haciéndole anotaciones en el observador o citándole su acudiente, mientras sus compañeros optaban por no meterse con él unos y otros por responder sus agresiones.

Por su parte Natalia había tenido peleas con otros compañeros por chismes, las confrontaciones habían sido asumidas a partir de la agresión verbal y la amenaza o por la anotación en el observador cuando eran conocidas por los docentes; una de las agresiones más significativas para Natalia fue un accidente, que llevó a la lesión de otro compañero haciéndole perder parte de un dedo, situación que generó la matrícula condicional para Natalia y terminó su amistad con el joven lesionado, haciendo que hasta el momento no exista ningún tipo de comunicación entre ambos.

¿Y dónde está el meollo del conflicto?

Natalia y Oscar siempre habían rivalizado dentro del curso por sus ideas. En días anteriores a la celebración del día del hombre las mujeres del grado noveno, lideradas por Natalia y Ana María habían planeado darles una torta a sus compañeros; Nataly, amiga de Oscar, se había negado a colaborar argumentando que no tenía dinero y que ella les daría a los hombres un detalle por su cuenta. Horas antes de la celebración se habían escuchado rumores según los cuales a Nataly no se le daría torta porque no había aportado económicamente. Al momento de la celebración, Oscar se negó a recibir torta por solidaridad con su amiga Nataly; además, otro compañero tomó la torta y la votó a la basura. Natalia y Ana María, su mejor amiga, empezaron a discutir con Oscar y se amenazaron verbalmente.

Días después se corrió el rumor en el colegio de que a la salida, familiares de Natalia irían a buscar a Oscar, él empezó a buscar alianzas con sus amigos *para que lo respaldaran* y le advirtió a Natalia que *no se dejaría*.

A la salida, el hermano y el primo de Natalia estaban esperando a que Oscar saliera para hablar con él y buscar que dejara tranquila a su familiar; sin embargo, en el momento en que estaban hablando, uno de los jóvenes golpeó a Oscar, quien inmediatamente cayó al suelo. En ese momento intervinieron el rector y el coordinador, quienes amenazaron con llamar a la policía en caso tal que no se parara la pelea; los jóvenes dejaron de pelear y fueron citados con sus acudientes para que se presentaran en la institución después de Semana Santa.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

¿Y todo por una torta?

Cuando inició la gestión del conflicto empezaron a verse los puntos encontrados que conformaban la trama del conflicto. Ambos jóvenes perseguían objetivos similares, pero utilizaban estrategias diferentes para tratar de lograrlos. Por un lado, Oscar buscaba que sus decisiones fueran respetadas y que su punto de vista frente a la situación fuera reconocido en el salón agrediendo verbalmente a Natalia y Ana María quienes deseaban que Oscar participara de lo que ellas habían organizado y no las siguiera tratando agresivamente. Y aunque en otras ocasiones habían enfrentado las peleas con Oscar tolerando sus agresiones, ese día decidieron responder con amenazas verbales "para no dejarse".

Algunas personas dicen "¡y todo por una torta!" pero... ¿Realmente es así? La respuesta es no. La torta fue solamente la excusa para hacer públicos los conflictos de convivencia existentes en el curso, fue la oportunidad para evidenciar que no existía comunicación y respeto entre los distintos grupos de amigos que había en el grado noveno mostrando como las discusiones por diferencias de pensamiento y acción habían generado resentimientos que eran asumidos desde estrategias como el chisme, las amenazas y la fuerza para ganar poder...

Para el análisis de este conflicto es importante considerar las intencionalidades y estrategias de los diferentes actores escolares/sociales involucrados:

1) Ser o parecer violentos

Tanto en el trabajo de redes como en la elaboración de la historia del conflicto analizamos las representaciones sociales ego-alter, percepciones determinantes en el proceso de desarrollo del conflicto. Por ejemplo, la apreciación de Oscar frente a la imagen que tenía su curso de él es la siguiente: "-Algunas personas del curso tienen miedo a las reacciones que tengo", en donde deja entrever cómo la estrategia de mostrarse fuertes ante los demás para ser respetados (o temidos), es utilizada por varias personas del curso y aceptada por los otros compañeros.

Asimismo a la hora de reconstruir la historia comenzamos a analizar como dentro del conflicto se utilizaba la estrategia de medir fuerzas, ésta evidenciada en las acciones de Oscar puesto que al observar que Natalia y Ana María no lo confrontaban en las peleas, seguía agrediéndolas verbalmente, por considerar que los problemas no iban pasar más allá de las discusiones, sin embargo esto cambia cuando las dos jóvenes optan por aplicar la estrategia del "no dejarse" y hablar con sus familiares para que enfrente a Oscar.

Natalia por su parte reconoce que su carácter la ha llevado a involucrase en distintos conflictos que le han reafirmado la imagen de una joven conflictiva, que causa problemas, que ataca, sobre todo a su familia; desde su percepción: *"soy la hija que más problemas le ha dado a mi mamá, porque la han citado muchas veces al colegio por mis problemas de disciplina"*

En cuanto a la convivencia en el curso Natalia evalúa la forma como se encontraban las relaciones entre sus compañeros y demás actores escolares:

En este momento el grupo se encuentra fragmentado y existen roces, no existe comunicación, no nos escuchamos y todo el grupo se reconoce en el colegio por su indisciplina.

2) Privatización de los territorios y simplificación de roles

A partir de estas visiones se evidenció cómo el espacio dentro del grado se definía de acuerdo al rol que cada uno había construido es decir que el "duro", el "sapo", el "juicioso" y otras denominaciones de los estudiantes, eran usadas para ganar territorio y no se aceptaba que otros trataran de involucrarse en sus acciones o en lo que consideran como su espacio "privado".

En esta perspectiva, se veía que en el caso de Oscar su intención era verse como líder y hacer lo que quería dentro del curso; sin embargo cuando alguien lo confrontaba, sentía que no se le estaban respetando sus decisiones y por eso agredía a los demás. Como afirma una pareja de estudiantes:

Allá (curso noveno) si uno se mete a decirle algo a alguien por que no está de acuerdo, termina perdiendo, porque enseguida lo tratan de "sapo".

A mi no me gusta que me juzguen porque estoy de acuerdo con un profesor o que me digan regalada por realizar un trabajo y no prestarlo, yo no tengo porque trabajar por los demás y sí por eso uno deja de ser amigo de alguien, pues es mejor no serlo...

De ahí que no existía una concepción clara de lo público: aunque se percibía que la convivencia dentro del grado noveno era cuestión de todos, no se asumía la responsabilidad (redistribución de la culpa), bien por temor a violentar los asuntos que suponían privados -peleas entre grupos o personas específicas- o por que no existía un interés real de cooperación para manejar los conflictos.

3) Actores externos involucrados en los conflictos escolares

Nos referimos a las alianzas realizadas por unos y otros para ejecutar o enfrentar las acciones violentas. Desde esta perspectiva, en el caso de los estudiantes de noveno, buscaban la eliminación de las acciones del que consideraban su contrario: en un primer momento del conflicto, Oscar considero que Natalia lo estaba ofendiendo y era su adversaria en la situación de la torta por lo tanto busca agredirla verbalmente para frenar las acciones que el considera injustas (que no se compartiera la torta con su amiga Nataly). Por su parte Natalia empieza a percibir que Oscar está en contra de la celebración organizada por ella, se siente irrespetada y por ello decide actuar llevando a sus familiares con la intención de amenazar a su compañero para que no siga agrediendo. En cuanto a la familia, y como lo describió Natalia al preguntarle por las motivaciones de ellos para involucrarse en el conflicto:

Mi primo y hermano buscaban que Oscar me dejará de molestar al venir hablar con él, sin embargo, esto sólo agrando el problema...

Podríamos anotar que la participación de los familiares de Natalia no era motivada únicamente por solidaridad con ella, sino también porque se estaba asumiendo que el culpable era Oscar. Es decir, en los conflictos sociales usualmente creemos que “el culpable” o “el responsable” es el otro, sin siquiera conocer las motivaciones ni las percepciones del mismo y mucho menos el contexto en que se da una confrontación.

4) El entorno como escenario de gestión

En este conflicto es pertinente anotar varios aspectos en cuanto a la visión del entorno: ambos jóvenes pensaron que la calle era un espacio para arreglar sus conflictos, espacio en el que la escuela no podría intervenir y mucho menos sancionarlos. Pero la realidad parece ser otra, pues en la historia del conflicto se observa como los directivos escolares intervinieron e involucraron a otros actores como la policía (solo al mencionarla, como estrategia para controlar a los involucrados), esta estrategia que tuvo el efecto esperado porque la pelea se detuvo, sin embargo, el conflicto no se gestionó. Aunque se reprimieron las acciones violentas, no se dio lugar a la construcción escenarios de comunicación y negociación.

5) Lealtad

En el conflicto tanto Oscar como Ana María mostraron que la lealtad es un valor que muchas veces justifica las acciones violentas. Ana María afirmaba:

Yo le dije a Natalia que había que decirle a mi cuñado y a su hermano que vinieran hablar con Oscar para que nos dejará de molestar... además, yo la apoyé porque es mi mejor amiga.

Por su parte, Oscar complementaba:

No recibí la torta porque no le iban a dar a Nataly y ella es mi amiga, si no había para ella, tampoco para mí.

6) Justicia/injusticia

Otra valoración que aparece en la escena del conflicto es la justicia, puesto que de ambos lados se percibe como justa o injusta una acción del otro. Para Oscar era injusto que no se compartiera con Nataly y esto explicaba su agresión; para Natalia esta agresión era injusta y por lo tanto era legítimo que ella y sus familiares pudieran aclarar las cosas con Oscar.

7) El chisme

Definitivamente, el chisme y el rumor jugaron un papel determinante en el conflicto. Incluso podríamos decir que fue justamente un comentario el detonante: Nataly escuchó que no le iban a dar torta por no haber aportado económicamente. Según otro rumor, Oscar se enteró de que a la salida lo iban a buscar los familiares de Natalia para pegarle, pero entre Oscar y Natalia nunca hubo diálogo al respecto, por el contrario, aumentó la desconfianza. Desde la experiencia familiar-escolar, Oscar y Natalia aprendieron a desconfiar de la otra persona, por lo tanto, para ambos era muy probable que esos rumores fueran ciertos y en ningún momento se dio espacio a procesos comunicativos.

Luego vinieron las confrontaciones y las acciones violentas. (véanse las redes de conflicto).

GESTIÓN DEL CONFLICTO

En el momento en que se empezó a desarrollar el proceso de construcción de la sanción para los tres estudiantes se pensó en que ésta debería tener un beneficio colectivo y mostrar que a partir del conflicto se podían tener aprendizajes. En ese momento se propuso que los jóvenes involucrados promovieran un proceso para mejorar las relaciones de convivencia en el grado noveno.

Fue entonces cuando Natalia, Oscar y Ana María hicieron la propuesta de una salida pedagógica en la que se visualizara la problemática de convivencia en el curso, y también se diera espacio a una reflexión individual, a partir del compartir con compañeros con los que no había comunicación, mirar la capacidad de organización en el grupo y si se daban acciones colectivas para afrontar los obstáculos que se darían en el recorrido. Tanto padres como estudiantes del grado noveno aceptaron la propuesta y el reto de asumir el conflicto pedagógicamente, construyendo sanciones más productivas, diferentes a las tradicionales.

La salida fue negociada con todo el grupo y se decidió que fuera una caminata al cerro de Majui en Cota. Apoyados por orientación, se realizó la propuesta, que luego fue presentada a los directivos, quienes aceptaron, pero era necesario buscar los recursos para el financiamiento de la iniciativa. Fue entonces cuando se acudió a la Asociación de Padres de Familia que aceptó la propuesta, pero paralelamente manifestó que quería empezar a ser reconocida de una manera distinta, no sólo desde el apoyo económico a la actividad; por ello, propuso que dos de sus delegadas participaran en la actividad. Al principio, los estudiantes sintieron que la intención era vigilarlos; sin embargo, después de negociar que fueran padres ajenos al grado noveno, la proposición fue aceptada.

En los días previos a la caminata Natalia, Oscar y Ana María, se reunieron para planear el recorrido y su organización logística (transportes, permisos), luego explicaron a sus compañeros lo planeado y la pretensión de empezar a mejorar las relaciones en el curso con la salida. En estas actividades los jóvenes involucrados en el conflicto empezaron a articularse, a visualizar que a pesar de las diferencias y la desconfianza realmente podían generar acciones conjuntas.

En el proceso, los demás estudiantes, los directivos y las partes en conflicto aprendieron que para gestionar este tipo de confrontaciones es necesario estar dispuestos a negociar, a construir colectivamente reglas de juego: "No importa que no confiemos mucho en el otro, lo importante es hacer que mejoremos como curso", era la percepción de Natalia cuando se estaba organizando la Salida. Aunque lo negó, existía en Oscar al menos un poco de confianza, de lo contrario no habrían podido trabajar juntos.

Pese a la existencia de un alto grado de incertidumbre frente a la efectividad de la salida pedagógica, los estudiantes decidieron apoyar la idea: "Aunque no sabemos si en realidad esto mejore la convivencia en el curso, todos decidimos aceptar la salida y confiar en que podemos hacer algo", afirmaba Oscar en el momento en que se planteó la propuesta al

curso. Muy seguramente tenían razón: una salida pedagógica no garantiza que las relaciones de convivencia cambien inmediatamente, menos si no se contemplan escenarios de negociación. De todas maneras, la actividad podría acercar un poco a los estudiantes en un escenario diferente al aula de clase.

“Llegó la salida”

El día de la salida Natalia, Oscar y Ana María, lideraron la organización del grupo para tomar el transporte; una hora después estaban a punto de iniciar el recorrido de 6 horas que los llevaría por caminos y trochas de ascenso y descenso de siete cumbres. Esta es la apreciación del orientador frente al proceso vivido ese día:

Quando empezamos todos eran animados y reunidos en un mismo grupo, pero hacia la cuarta montaña ya se empezó a ver el cansancio de algunas personas, el grupo estaba dividido en dos y el agua empezó a escasear... Algunas personas compartían la poca líquido que les quedaba, otros decían no tener agua, se empezaron a enfermar algunos... los compañeros y los que estaban bien les ayudaban. Después de la quinta cumbre el ánimo subió y finalizamos bien, con algunas reflexiones sobre la cooperación entre ellos. En ese momento analizamos como algunas personas que no se esperaba, habían tenido una actitud egoísta al no compartir alimento y líquido que tenían, pues sólo lo sacaron hasta el final.

La caminata buscaba observar qué grados de cooperación, solidaridad, respeto, protección al otro, comunicación y organización existían dentro del curso durante el recorrido. Para el departamento de orientación la salida cumplió con los objetivos esperados; desde su análisis:

En las siete cumbres observamos como Oscar y otros jóvenes del curso lideraron el recorrido ayudando a sus compañeros en los tramos difíciles, llevando y trayendo agua e información entre los distintos grupos del recorrido.

Para las madres de familia, a pesar de las dudas sobre el comportamiento que podrían tener los estudiantes ese día, la caminata fue muy productiva, ya que permitió que personas que usualmente no se relacionaban ni acercaban, tuvieran que aprovechar las capacidades de los otros para poder movilizarse en el camino: "(...) los muchachos compartieron, incluso personas que no se hablaban ese día, conversaron y se acercaron", es la apreciación de Julieth García, delegada de la Asociación y miembro del Comité de Convivencia.

Desde esta perspectiva, se puede observar que en el curso se han empezado a reconocer las diferencias de otra manera, se han construido iniciativas de trabajo colectivo y tal vez lo más importante, se han gestado procesos de interlocución. Todo esto puede abrir diferentes caminos para facilitar la construcción colectiva de reglas de juego.

¿Y a futuro qué?

Aunque la salida fue solo el primer paso de un largo proceso para mejorar la convivencia en el aula, Henry Benavides, orientador del colegio, considera que se dio un gran avance en las relaciones del grupo: "Los muchachos sienten que después de la salida sus relaciones han mejorado y se escuchan más", a partir de esta actividad tanto el orientador como los jóvenes involucrados en el conflicto han buscado que se observe el cambio del

grado noveno haciendo que sus demás compañeros participen en actividades que fomentan la convivencia en el colegio.

Una de estas propuestas es la construcción del proyecto de emisora como un escenario pedagógico, que permita hacer públicos los conflictos y genere procesos de gestión. En ese mismo sentido, algunos estudiantes propusieron que se realizara una serie de programas sobre el trasfondo social y político, así como de las culturas musicales para construir conocimiento alrededor de los distintos géneros musicales y ayudar a que se respeten los gustos de los otros²⁸.

También se está pensado en la realización de otra salida con grupo de 603 que también presenta problemas de convivencia. La junta directiva de la Asociación quiere que participen otros padres de familia para que compartan y aporten en la construcción de este tipo de escenarios para fortalecer la comunicación con la escuela. Como afirma el vicepresidente de la APF:

Sería muy bueno que los padres siguiéramos participando en las salidas, porque eso nos permite acercarnos más a los muchachos y al colegio...

En este momento el Comité de Convivencia está promoviendo la elaboración de varias propuestas para construir un proyecto de convivencia en la institución que se desarrollará en el segundo semestre de este año, la intención es promover el mejoramiento de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa para el desarrollo de acciones que mejoren la calidad educativa, para llevar a cabo esta tarea, el Comité se subdividió en dos grupos y cada uno de sus miembros se comprometió a buscar los medios para facilitar la ejecución de las actividades que se plantean. Uno de los grupos estaba conformado por la asistente de investigación de OXÍMORON y dos madres delegadas de la Asociación, quienes realizaron el bosquejo (ver anexo) de la propuesta dirigida hacia vincular de manera más directa a sus pares con la escuela.

El otro grupo, conformado por los estudiantes y el orientador, se comprometió a desarrollar la propuesta para fortalecer la organización de estudiantes y docentes en torno a la labor pedagógica y de convivencia que se debe construir en la escuela. La idea básica de la propuesta es organizar en cada salón 3 monitores que apoyen el aspecto pedagógico, convivencial y organizativo con el asesoramiento del director de grupo.

Hasta el momento no se han discutido con la totalidad de los integrantes del comité las propuestas el orientador, los docentes y los estudiantes, se encuentran haciendo las propuestas frente al trabajo con docentes y estudiantes en la escuela.

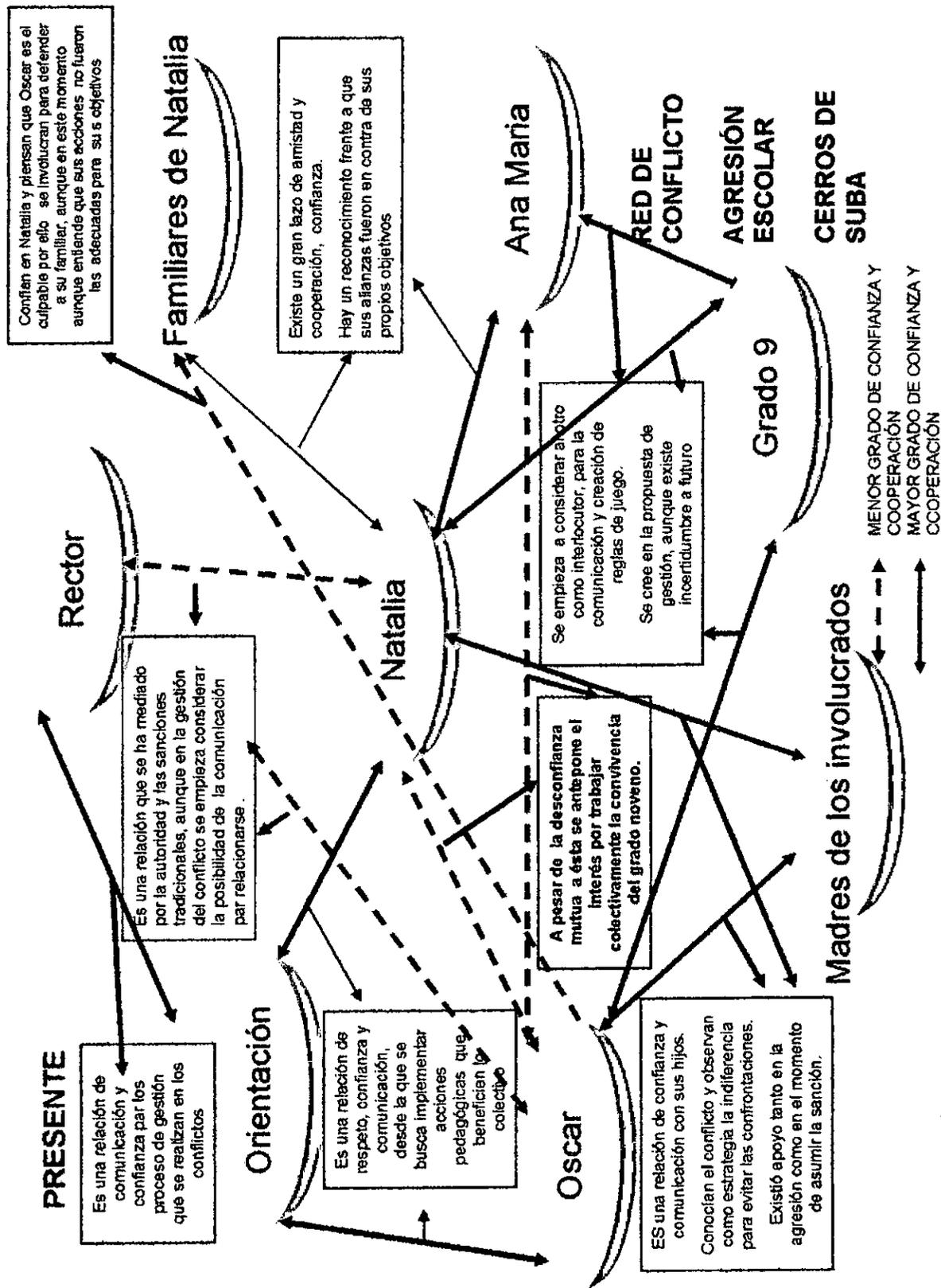
²⁸ Esta serie se planteó a partir de una observación que se hizo, en la que algunas canciones estaban sirviendo para agredir a los compañeros de otros grados; situación que conllevó a la suspensión de las emisiones para estructurar mejor el proyecto.

MATRIZ DE ANÁLISIS - INSTITUTO COMERCIAL CERROS DE SUBA

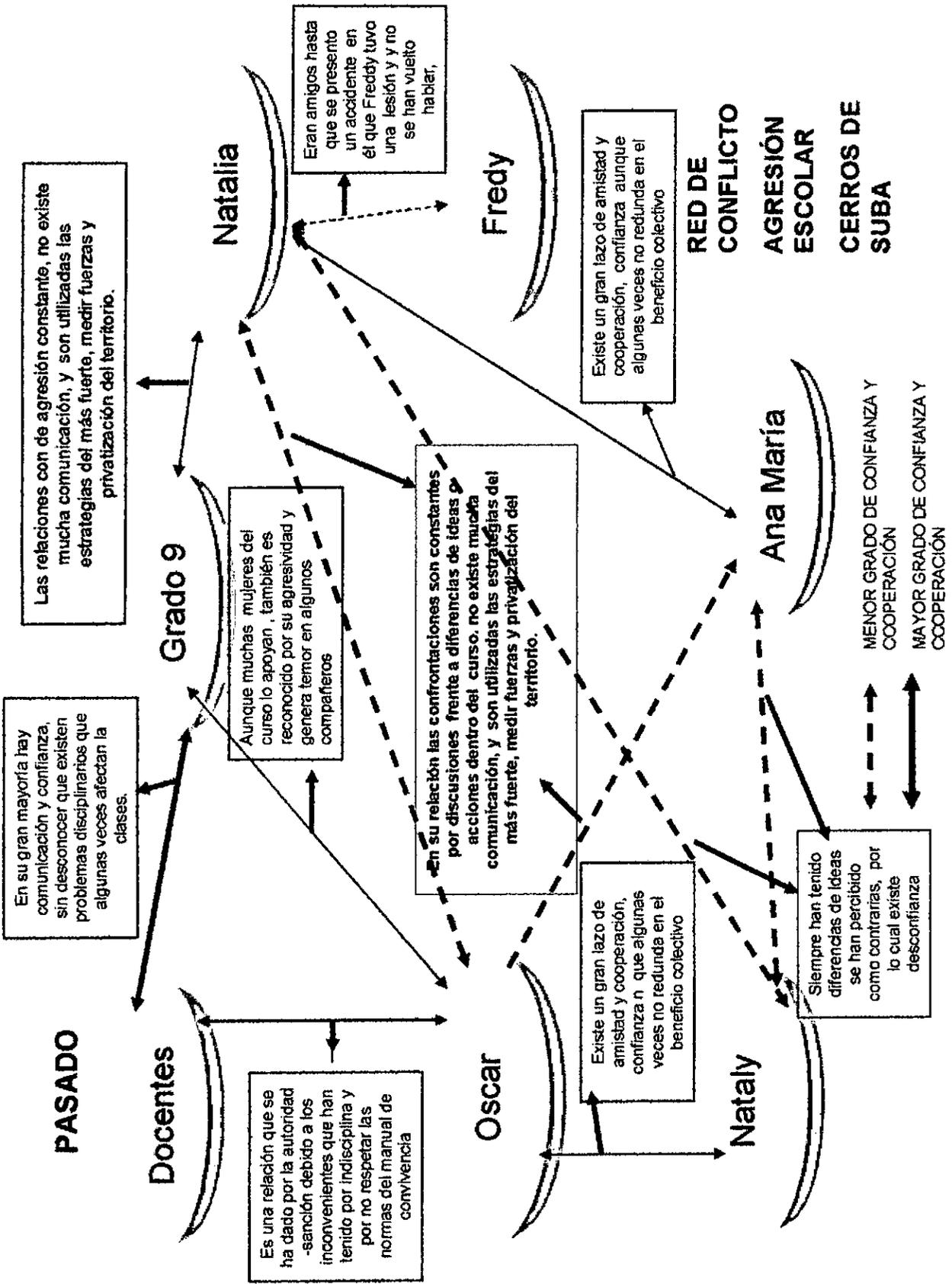
LINEA DEL TIEMPO CATEGORÍA	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/ SIMBÓLICO DEL TERRITORIO</p>	<p>Oscar y Natalia siempre han vivido en Suba. Allí han construido sus relaciones familiares y de amistad, lo que hace que sea importante para ellos mantenerse en este territorio, a pesar de las problemáticas que en él se vivan.</p> <p>El territorio se define de acuerdo al rol que cada uno ha construido, es decir, se observa que el "duro", el "sapo", el "juicioso" ya tienen su territorio ganado y no se acepta que otros traten de involucrarse en sus acciones o en lo que consideran como su espacio "privado".</p> <p>Para los jóvenes, la escuela es un espacio en el que se construyen relaciones de compartir y aprender con los amigos, sin embargo, también se ve como un espacio en el que los conflictos permiten categorizar al otro como "enemigo"</p> <p>La calle es asumida como escenario de ajuste de cuentas, porque se percibe que allí no se darán sanciones institucionales.</p> <p>La mayoría de sujetos de la comunidad educativa ven la escuela como espacio de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>En este momento ellos se sienten bien con los espacios que se encuentran tanto en sus barrios como en el colegio; aunque Suba tiene problemáticas como las pandillas y la sobre población nunca han pensado en salir del territorio y consideran que la cuestión es aprender a manejar las distintas situaciones que se presenten.</p> <p>En este momento el espacio más difícil es el salón, porque aún el grupo está fragmentado y no se han superado algunos conflictos. Todo el grupo es reconocido que en la institución por su indisciplina.</p> <p>Se empieza a considerar a la escuela como escenario de inter-aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la convivencia.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER</p>	<p>En la parte familiar ambos estudiantes se observan como personas respetuosas y responsables.</p> <p>Frente a como son vistos por los demás, sienten que los otros miembros del curso no escuchan y que la forma de hacerse respetar es mostrarse "fuerte" en el caso de Oscar y en el caso de Natalia ser "tolerante" o aguantar hasta donde la situación se lo permita.</p> <p>Los estudiantes consideran que el orientador es una persona</p>	<p>Oscar y Natalia empiezan a percibir que hay otro tipo de estrategias para ser reconocido y por eso mismo ya no quieren mostrarse como "fuertes", sino como un compañero que ayude al grupo.</p> <p>La percepción de los estudiantes hacia el orientador se mantiene, y aumentado la confianza por esto mismo quieren impulsar proyectos colectivos que integren al colegio.</p> <p>Orientación, directivas y docentes consideran que el</p>

	<p>involucraran a la comunidad educativa en el manejo de los conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La APF empezó a construir relaciones cercanas con estudiantes y docentes en actividades que pueden mejorar la convivencia.
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde la experiencia familiar y escolar se aprendió a desconfiar del los otros. • En la cotidianidad se ha aprendido que una estrategia efectiva en el momento de enfrentar los conflictos es la agresividad, aunque se percibía que no se ganaba mucho a largo plazo. <p>También se ve como aprendizaje la agresión y eliminación de los intereses del otro para afrontar los conflictos.</p> <p>En el conflicto la lealtad justificaba las alianzas para la agresión</p> <p>La valoración de lo que se considera justo o injusto llevó a justificar acciones agresivas dentro del conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este conflicto las partes y quienes han participado en las reflexiones, han aprendido a ver a los otros como interlocutores para realizar acciones conjuntas entorno a los conflictos. <p>Se ha repensado la emisora escolar como espacio para la convivencia.</p> <p>Se tiene iniciativa para asumir gestiones que no tengan que ver con las normas establecidas, pese a que se mantiene un alto grado de incertidumbre frente a su efectividad.</p>

	<p>abierta que construye confianza con ellos y eso ayuda a la hora de enfrentara los problemas</p> <p>Orientación considera que el grado noveno es un grupo difícil porque hay poca comunicación y está muy dividido, visión que comparten as directivas y algunos docentes.</p> <p>Algunos estudiantes consideran que las directivas y algunos docentes son autoritarios e imponen la norma mediante el manual.</p> <p>Mostrarse fuerte para ser respetado- "temido "por los otros.</p> <p>Tolerar las agresiones y discusiones para evitar las confrontaciones directas o las agresiones físicas.</p> <p>Amenazar verbalmente buscando anular las acciones del adversario.</p> <p>Se utiliza la estrategia del más fuerte para agredir a los otros, e invalidan las reglas existentes para crear otras que se ajusten a sus intereses.</p> <p>Redistribución de la culpa</p> <p>Se usa la violencia como estrategia de medir fuerzas</p> <p>Los actores escolares utilizan formas tradicionales para asumir los conflictos.</p>	<p>grupo a mejorado en sus relaciones y se vive otro ambiente en el aula y hay más capacidad para comunicarse..</p> <p>Persiste la visión de que algunos docentes y las directivas siguen siendo autoritarios al asumir los conflictos</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO</p>		<p>Se empiezan a observar formas pedagógicas de asumir los conflictos.</p> <p>Se están tratando de articular acciones en beneficio de la convivencia en el grado noveno</p> <p>Los padres están buscando reconocimiento participando en la planeación y ejecución de actividades institucionales en pro de una mejor convivencia.</p>
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/ PRIVADO</p>	<p>No existe una concepción clara de lo público. Aunque se percibe que la convivencia dentro del grado noveno es cuestión de todos, no se asume la responsabilidad.</p> <p>Para orientación, directivos, docentes y padres los conflictos deben ser negociados en lo privado, pues temen que si se tratan de manera pública se escalen y sean inmanejables desde lo institucional.</p>	<p>Existe una preocupación por mejorar las relaciones y poner en colectivo la visión pedagógica del conflicto.</p> <p>Para orientación, directivos, docentes y padres los conflictos deben ser negociados en lo privado, sin embargo cuando estos tocan las relaciones de un conjunto (caso de noveno) y escalan deben ser públicos.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS</p>	<p>Las alianzas se hacían en el caso de los estudiantes para dañar a otros, casi nunca se buscaba el bien colectivo. En la mayoría de los casos el objetivo era eliminar al adversario o estar preparado para responderle en caso e acciones violentas.</p> <p>En pocas ocasiones se pensaba en estrategias institucionales que involucraran a la comunidad educativa, es el caso de los</p>	<p>Se están tratando de articular acciones en beneficio de la convivencia en los grados sexto y noveno.</p> <p>Existe un interés de los miembros de la comunidad educativa por llevar acabo acciones colectivas en torno a la convivencia.(proceso que se está iniciando con el comité y APF.</p>



PASADO



4.8. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL SALITRE

La IED El Salitre, fue una de las instituciones escolares donde se logró adelantar la fase de capacitación en 2003, gracias al compromiso de la Asociación de Padres de Familia y de la orientadora de la sede A jornada mañana. Dentro de las expectativas de fin de año, algunos padres y madres estaban ayudando con el análisis de conflictos en los que se había requerido su intervención como parte del conducto regular, haciendo que por este interés se enfocara la capacitación en el espacio de Comité de Convivencia. Dentro de dicha actividad académica, se adelantaron procesos de análisis tanto de conflictos como de problemáticas que al iniciar el año fueron retomadas por la nueva asociación para seguir evaluándolas y planeando su gestión. En este sentido, vale la pena resaltar la continuidad de la APF en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, pues ha sido una de las organizaciones e instituciones educativas más dedicadas en el proceso.

Para el 2004, la Asociación de Padres realizó como última instancia de su capacitación en PEI, la metodología de Cartografía Simbólica para planear la gestión de su proyecto: **Un Ambiente Educativo para la Gestión de Conflictos** (ver anexos).

Además se diseñó el primer boletín interno de la APF que se dio a conocer el día de entrega de notas escolares. De igual forma, la primera salida programada dentro del proyecto creado por la organización de padres, se realizó el sábado 1° de mayo. En algunos momentos se dilató el proceso porque era necesario hacer un acompañamiento en la organización de la APF y así como en la negociación de perspectivas y sentidos para que la propuesta se convirtiera en un proceso y no en una serie de actividades sin relación.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADOS

El año escolar 2004 inicia con un planteamiento por parte de la orientadora de la sede A jornada mañana, consistente en que era más factible que los padres siguieran trabajando en el Proyecto Educativo Institucional, porque sería difícil su real participación en los Comités de Convivencia por cuanto algunos profesores que dinamizan este espacio, no creerían pertinente la participación de madres y padres. Es necesario aclarar que los Comités, en este colegio, son recursos de última instancia para implementar sanciones o llevar casos al Consejo Directivo.

Aunque al principio se creyó que el trabajo realizado en la capacitación de Comité de Convivencia podría perderse por cambiar de espacio, resultó más beneficioso para los intereses surgidos en lo corrido del año escolar 2004.

La problemática elegida para continuar el proceso fue *Las salidas al Humedal La Conejera, en la sede A*. La elección se debió a dos razones específicas: a) Persistía la intención de la orientadora en el sentido de seguir haciendo análisis y abriendo espacios de diálogo con los muchachos, y b) Para 2004, una de las propuestas de la nueva asociación era colocar un muro que evitara el paso de los estudiantes al humedal.

En este espacio se analizaron las diversas lógicas que dicho tema producía en el esquema de relaciones institucional. En este ejercicio se encontró que el problema era

más de comunicación entre las diversas instancias de la comunidad escolar, que de las salidas en sí.

Al conformar la Junta Directiva de la APF, se les comentó a los padres sobre el conflicto para continuar con el proceso, haciendo inminente la necesidad de construir historias de vida con los estudiantes y docentes, ya que la red de análisis inicial había sido elaborado desde las percepciones de los padres y madres, y se hacía necesario conocer las diversas visiones -otras- de esta problemática.

Las historias de los muchachos fueron fáciles de elaborar por la disposición al trabajo de parte del colegio con este grupo; el inconveniente se presentó con las historias de los docentes, a quienes por su trabajo, según la orientadora, era muy difícil pedirles el favor de entrevistarlos. También debía tenerse en cuenta que por sus nuevas condiciones laborales, los docentes en los tiempos libres tenían que adelantar trabajo del colegio y pedirles este espacio sería recargarlos con más actividades.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

LA PROBLEMÁTICA: LAS SALIDAS FURTIVAS AL MONTE

La Institución Educativa Distrital El Salitre se caracteriza por estar ubicada en un sector de alta influencia automovilística y de zona verde. La ubicación entre las avenidas principales de Suba hacia Cota y la Calle 70, han hecho que se clasifique como zona de alto riesgo para el colegio no sólo por la contaminación auditiva, sino por los derrumbes que se presentan en el extenso terreno que lo rodea y por los diversos habitantes de la calle que lo utilizan para vivir.

El año pasado con la fusión, el colegio San Carlos pasó a ser la sede B de El Salitre. San Carlos se caracteriza porque todos sus estudiantes son de primaria. Esta nueva normatividad escolar trajo un gran problemática porque muchos padres de familia no querían que sus hijos estudiaran el bachillerato en este colegio ya que eran bastante las historias que de El Salitre se tienen tanto por el monte La Conejera como por los riesgos del Sector.

"Cómo se le ocurre que mi hija vaya para arriba (El Salitre) haya con todos esos problemas de droga, de robos, allá no los cuidan y pueden hacer lo que quieran en ese monte". Este tipo de comentarios incitó a hablar a los padres de familia en una reunión de capacitación sobre lo que creían que pasaba en El Salitre, sobretodo en el monte La Conejera.

Diversos imaginarios se extienden sobre el monte, no sólo los padres de familia hacen referencia a temas de inseguridad y falta de disciplina en torno a este espacio, los alumnos han creado cuentos mitológicos acerca del terreno que lo que han hecho es sembrar la curiosidad en otros de sus compañeros, según lo comenta una mamá: "Las historias de violaciones de romances en el monte así como los árboles y toda la naturaleza que puede existir allá es simplemente un detonante para que cualquier muchacho quiera meterse allá y saber si los cuentos son real".

Las dificultades del terreno

Un estudiante que ha tenido la oportunidad de trabajar en el club aledaño al monte La Conejera comentaba: "Una vez nos fuimos con unos muchachos, yo que conozco el terreno les dije por donde nos teníamos que ir, y llegamos a unas cuevas, nosotros nos llevamos unos lazos y yo me metí allá pero llegó un punto en el que no pude seguir porque eso no tocaba fondo, entonces grite y me volvieron a sacar"

Las caídas también han sido motivo de historias sobre la dificultad de andar por el terreno, por ejemplo, una estudiante comentaba que cuando estuvieron cerca de una casa que está ubicada en los límites del monte y escucharon unos disparos, muy seguramente por su presencia, al salir corriendo y por no conocer todo el terreno, ella sufrió de una caída y se lastimó gravemente un brazo. Esta historia no la ha alejado de ese espacio de curiosidad simplemente le ha advertido sobre los lugares que se pueden visitar y aquellos a los que es mejor con cuidado llegar.

Relatos

Es muy común escuchar diversos cuentos sobre el monte, como el que surgió una vez entre las alumnas de séptimo que en una de sus salidas creyeron ver cintas y muñecos colgados de los árboles, igualito a la película la Bruja de Bleir. Motivo por el que sus compañeros decidieron comprobar dicho relato. Existen otros que son de un carácter menos mitológico, por ejemplo los casos de violaciones, como el que comenta un alumno de décimo: "Una vez escuché que habían violado a un pelado allá arriba, lo único que supimos es que llegó la policía y lo sacó pero no supimos a ciencia cierta si era del colegio o no".

De igual forma existen otro tipo de relatos como los que se basan en hechos comprobados, así lo expresa un estudiante de la jornada de la tarde: "Una vez estábamos en plena formación y un profesor se dio cuenta de que unos pelados estaban arriba, ese profesor era calidad, él se murió aquí por un infarto, pero bueno, cuando bajaron la china tenía todas las rodillas embarradas y se estaba arreglando la falda y el tipo se estaba subiendo la cremallera y tenía todo el rabo embarrado. Es que la gente si no disimula, la vieja estaba como toda orgullosa porque todos la estábamos viendo como diciendo 'sí estaba tirando y qué'".

Todo este tipo de historias y hechos reales han producido tanto en los profesores como en los padres ciertos roces por los manejos que se les dan a estos pequeños conflictos que deben enfrentar la institución. Por el lado de los profesores se afirma que ellos no están para vigilarlos y que los muchachos ya saben cuáles son las reglas del terreno y por el otro están los padres quienes culpan a los docentes por las salidas de sus hijos al monte ya que les parece que es poco el compromiso que tiene el colegio frente a este problema, de igual forma, algunos padres y madres que han tenido que ir por las salidas de sus hijos creen que son injustas las sanciones por tan poca cosa.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

El proceso de análisis de la problemática comenzó con la reconstrucción de la red y la capacitación en Proyecto Educativo Institucional. Aquí contaremos por qué se cree que el problema es más de comunicación que, en sí, las salidas al humedal. Se partió de una característica, encontrada en el análisis de las redes, que fue planteada por los padres en su proyecto:

Dentro del análisis de las diversas redes que se pudieron construir, a partir de la negociación en grupo con los padres y de las historias de vida de los alumnos; nos dimos cuenta de la gran necesidad de que estos grupos pudieran analizar colectivamente las dinámicas de la institución, ya que algunas de sus percepciones se basan en la generalización de los conflictos y en el enjuiciamiento antes de investigar y analizar las situaciones que los antecedieron.²⁹

Los elementos que dieron cuenta de la necesidad de enfocar el conflicto en la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, fueron tres variables que se mantenían en las historias de vida de los alumnos y padres. Los ítems que se identificaron entre los diversos miembros de la comunidad educativa fueron: a) la desconfianza, b) la cooperación para la planeación y el trabajo colectivo, y c) la poca información que fluye entre docentes, directivos y padres; además, de los espacios de comunicación en los que poco se participa, fundamentalmente en el caso de los padres.

Para analizar los diversos casos que se dieron en la institución educativa, se tuvieron en cuenta tres *principios de la complejidad* que son explicados por Alfredo Ghiso así:

El dialógico, que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad asociando realidades complementarias o por momentos antagónicas. El de **recursividad organizacional**, que concibe cada momento como producido y productor. Permite entender los procesos de retroacción y de reorganización en grupos e individuos, rompiendo con la idea de linealidad y aportando un nuevo sentido a lo cíclico como autoconstructivo, auto-organizador, autoproducción. El tercer principio es el **hologramático** que nos permite entender que el menor punto de la imagen del holograma contiene casi toda la totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino el todo está en la parte...³⁰

En cuanto a lo dialógico, se debe reconocer que el proceso tuvo espacios en donde las diversas realidades se vieron expuestas y el disenso ayudó a plantear una visión más global de la situación de la institución. La recursividad organizacional se ve reflejada en que la Asociación de padres y los diversos miembros de la comunidad educativa se plantearon trabajar construyendo una horizontalidad en sus relaciones y en sus propuestas; y por último, el principio hologramático porque aunque no se trabajó con toda la comunidad educativa, como era la expectativa de una coordinadora, si se pudo identificar en buena medida la situación y las lógicas que están fluyendo en las dinámicas escolares.

1) Confianza/desconfianza

Los comentarios negativos acerca del monte por parte de los padres, las contradicciones en las dinámicas pedagógicas y los resultados intangibles (no construcciones), para algunos padres y madres de familia, sobre las propuestas que se realizan respecto a procesos con el entorno, hacen que la confianza entre los actores del colegio El Salitre se debilite con las contradicciones expuestas por chismes, ideas sin argumentaciones y

²⁹ Un Ambiente Educativo para la Gestión de Conflictos (Anexo 1). Proyecto construido por los padres para la propuesta de gestión.

³⁰ GHISO, Alfredo. Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Signo y Pensamiento. Volumen XVIII. 1999. p 56.

hechos que hacen que se cuestionen las responsabilidades de cada miembro de la comunidad educativa.

Una madre de familia de la sede A, comentaba al respecto:

La verdad nunca he conocido que existan propuestas concretas para evitar las salidas al monte, jamás he conocido que hayan hecho salidas o cosas así para que se evite y se eduque en los peligros de ese terreno. Además, los profesores nunca están pendientes de los muchachos y ellos pueden salir cuando se les da la gana.

En la versión de los estudiantes la sección contigua al colegio del humedal La Conejera, conocida popularmente como "el monte", es el espacio que más les genera sentido de pertenencia hacia su institución educativa. Además, este lugar es el idóneo para la interacción con los otros ya que las condiciones de campo abierto ofrecen privacidad a las conversaciones íntimas o favorece el realizar actividades deportivas.

Otro elemento a tener en cuenta es que esta institución tiene un problema de contaminación auditiva por su ubicación en medio de dos vías principales (Vía Suba-Calle 170/ Vía Suba-Cota) lo que hace que el monte sea un lugar de reposo ante tanto ruido.

En lo que respecta al comentario de la madre, visto por los estudiantes, su confianza en el conocimiento que posee (poco contextualizado) hace que se reduzca la complejidad que este espacio de socialización implica tanto para los alumnos como para los docentes. Estos últimos, tal vez representados por la orientadora de la jornada de la tarde, también afirman que son muchas las actividades que se hacen para los alumnos tanto desde la parte académica como de trabajo social. Entonces el problema aquí empieza a surgir desde la comunicación con los padres ya que, como afirma Niklas Luhmann: "La confianza es un mecanismo de reducción de la complejidad que tiene una relación específica con los medios de comunicación simbólicamente generalizados"³¹, y tal vez son estos actores quienes no están involucrados en esos medios simbólicos generalizados en la institución educativa.

Otro comentario reiterado desde algunos padres de familia es la poca vigilancia y responsabilidad que tienen los profesores y coordinadores en las salidas al monte, a lo que algunos estudiantes de grado once y séptimo, afirmaban lo siguiente:

Los profesores si nos vigilan, pero hay niños que son rebeldes y no escuchan los consejos de los profes, y dicen: no importa, pues caminemos. Nosotros hemos hecho convivencias, vamos al monte, llevamos alimentos, comemos allá, compartimos, hacemos caminatas largas.

Lo que pasa es que nosotros tenemos un acuerdo con los profesores y es que si nosotros estamos en el primer plano del monte, no hay ningún problema y ellos se responsabilizan; pero si nosotros vamos al segundo o tercer plano eso es responsabilidad de nosotros y nosotros veremos cómo lo solucionamos si nos pasa algo... Nosotros ya sabemos que si nos pillan nos llaman a nuestros papás... y pues creo que eso esta bien.

³¹ LUHMANN, Niklas. Confianza. Universidad Iberoamericana. Anthropos. Barcelona. 1996.

Estos acuerdos que están implícitos en la dinámica cotidiana de maestro-alumno no son de conocimiento para los padres de familia, es más, nunca se han negociado desde su perspectiva ya que algunos padres y madres argumentan que si le pasara algo a un muchacho, en horario de clase, directamente se responsabilizaría a la institución así los jóvenes hubieran salido sin permiso.

Se podría afirmar que frente a esto persiste, por parte de algunos docentes y de los mismos padres, la visión de que estos últimos hacen de una situación manejable una catástrofe. La desconfianza por parte de estos grupos institucionales o no institucionales, hacia la participación de los padres de familia en el análisis y gestión de conflictos, también va marcada por la generalización y encasillamiento en que los padres están sometidos por otros miembros de la comunidad, como lo evidencia este testimonio de una joven de grado décimo:

...aquí los papás: cada uno con su problema y la Asociación de Padres nunca se ha visto que haga algo por nosotros...

La desconfianza se convierte entonces en un *bumerang* que constantemente juega con quienes también generalizan. Por ejemplo, los docentes son criticados por los estudiantes por no generar escenarios de confianza para que los jóvenes expresen las cosas que les suceden o piensan:

Nosotros sí hemos salido sin el permiso de los profes al monte y nunca nos ha pasado nada. Pero eso es lo que pasa en este colegio, que nosotros no tenemos con quien contar para decirle: "-Mire, esto nos pasó..." o como "-Defiéndame...". Acá antes (por el contrario) todos se nos vienen encima, todos los profesores. Con el rector... nosotros poco lo conocemos, pero cuando viene... ¡Ese *man* es re-bien!

Una vez nos metimos al monte hasta el fondo y encontramos una casa en donde nos dispararon porque estábamos metidos en propiedad privada. Ese día, todos salimos corriendo por diferentes partes, yo salí a dar a la avenida, pero de los que se devolvieron al colegio como que uno se desmayó o le pasó algo... Aquí nadie se enteró y ni modos de contar eso...

El malestar con respecto a las relaciones de confianza, expuesto anteriormente por los estudiantes, se da desde la búsqueda de apoyo para la justificación de sus acciones, más no para su racionalización. Este hecho se ve reflejado también en la red desde la visión de los estudiantes: si se observa con cuidado, para ellos es una gran desventaja que la orientadora y la coordinadora se apoyen entre sí para aplicar las reglas de la institución; situación que desde la percepción de los padres, es una manera adecuada de mantener una posición consolidada de la institución frente a este tipo de faltas.

2) La cooperación/defección: para pensar lo individual y lo colectivo

En la en la segunda mesa de negociación del proyecto construido por los padres y madres, quienes participaron como miembros del Comité de Desarrollo de la Comunidad Se dio una reflexión planteada por la orientadora Gloria Sotelo, quien afirmaba que no eran razonables muchos de los planteamientos que se expresan en la red de análisis por cuanto ese problema (de las salidas al monte) el año pasado, al menos en la jornada de la tarde, fue solucionado "expulsando a todos aquellos estudiantes que tenían antecedentes de escapar de las aulas". Este comentario hizo que uno de los padres participantes de la Asociación, Carlos, también indicara a los asistentes que esos muchachos eran quienes

se habían ido a la otra sede a vender marihuana a la entrada del colegio, dejando el siguiente cuestionamiento: "¿Entonces qué se está haciendo realmente con la situación?". La solución de unos se convirtió en un conflicto para todos porque ahora eran una institución educativa integrada.

Dilemas como estos se han visto de nuevo reflejados, ya no en el entorno, sino al interior de la institución como por ejemplo:

El monte es muy chévere, tiene su olorcito, no porque todo el mundo vaya y se orine, porque es que lo llaman el baño personal. Aquí hubo un tiempo en que un pequeño compañerito, del grado sexto, se tiró la tasa del baño de los hombres, nos cerraron el baño de los hombres y nos dijeron que hasta que pagáramos quinientos pesos todos y lo arreglaran, lo volverían a abrir. Entonces, nosotros dijimos: Como forma de protesta, vamos a orinar en el monte". El otro día la coordinadora cogió a un chinito chiquito como de sexto orinando acá (señalando un lugar visible del monte).

Este tipo de defecación con el entorno ha deteriorado el terreno, logrando que a mediano plazo todos se vean afectados porque el monte no ofrece las mismas condiciones naturales de unos años atrás, deterioro que se está reflejando en una escala superior a la de la escuela; por ejemplo, en los habitantes del monte y sus alrededores. Se podría entender frente a esta situación que lo que sucede es que: *"la cooperación voluntaria es más fácil en una comunidad que ha heredado un rico surtido de capital social"*³², en forma de reciprocidad y redes de compromiso cívico"³³. Es por eso que surgió un planteamiento de la orientadora frente a que el trabajo que la comunidad escolar realiza en el monte de La Conejera: no sólo se debe quedar en la siembra de los árboles, sino que debe procurar la movilización social de las personas frente a las particulares circunstancias del territorio.

No se debe desconocer que en ciertas ocasiones han existido acciones de cooperación, como una que se presentó en el análisis, y que fue interesante porque surgió entre algunos estudiantes de grado noveno y unos habitantes de la calle que tienen su *cambuche* (vivienda) en el monte. He aquí los testimonios de unos estudiantes:

Un día nos fuimos al monte, unos compañeros comenzaron a lanzarle piedras al cambuche de unos tipos que viven allá y ellos salieron. Todos se asustaron porque ellos empezaron a responder con piedras, después nos dijeron que ellos no iban a nuestras casas a rompernos los vidrios ni a hacerle daño con piedras, que entonces respetáramos su vivienda... Y a nosotros nos pareció lógico... ahora nos hablamos con ellos bien.

Con los *manes* que viven arriba, una vez tuvieron un problema con unos amigos, pero ellos son buena gente: cuando subimos nos dicen dónde es mejor no meternos y a veces nos acompañan para señalarnos caminos... nunca nos han ofrecido nada, simplemente hablamos con ellos.

Esta regla de reciprocidad puede ser entendida porque se "refiere a una relación continua de intercambio que en cualquier momento es no correspondida o desequilibrada, pero que implica expectativas mutuas respecto a un beneficio que hoy se otorga pero que será devuelto en el futuro"³⁴. Y en efecto ha ocurrido, porque este hecho fue comentado por

³² Capital Social se refiere, en el mismo texto, a: "Las características de organización social tales como la confianza, las normas y redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad mediante la facilitación de las acciones coordinadas".

³³ Dilemas de Acción Colectiva. Capital Social y Éxito Institucional. Capítulo 6. P 211.

³⁴ Ibid. p. 218

estudiantes de varios grados quienes también han asumido una posición de respeto frente al territorio y forma de vida de los habitantes de la calle, más precisamente, del monte.

Otro aspecto que hace alusión a *la restricción como forma de cooperación y prevención*, en el caso del monte, es que para 2004 el presidente de la Asociación afirmó en algún momento tener contactos con una organización no gubernamental que financiaría la construcción de un muro para que los muchachos no lograran pasar. Se pensaría que esta visión tan sólo sería una propuesta de los padres, pero por el contrario, hay alumnos que también creerían conveniente una propuesta así:

No me gusta el monte del colegio, la plana sí, pero el monte no porque es como inseguro. No les ha pasado nada, (a los compañeros) que yo sepa, pero aquí puede entrar cualquier persona y no hay nadie que cuida, sólo hay dos celadores uno arriba y otro abajo pero nadie cuidando esta parte.

El monte es muy bacano y la gente no lo cuida por las basuras, por eso es que digo que los padres quieren cerrarlo porque suben un día unos niños y hasta ahí quedó limpio. Cuando aquí daban el refrigerio eso quedaban cáscaras de frutas, los paquetes de las donuts, etc...

Por todo lo anterior, fue importante que el proyecto también se sustentara en la cooperación. Dentro de su PEI los miembros de la comunidad educativa encontraron un elemento que es expuesto como estética, entendido como "la capacidad de ser críticos y a la vez propositivos logrando plantear soluciones creativas para cualquier problemática o conflicto que deba enfrentar la comunidad escolar³⁵". Se creía que la salida de madres, padres y docentes al monte, guiada por algunos alumnos, ayudaría a que sea un ejemplo para colaborar en la formación de ciudadanos capaces de asumir la realidad y de transformarla para mejorar la calidad de vida de su entorno. La idea era que de estos espacios surgieran redes de compromiso en el que lo individual tenga importancia teniendo en cuenta que *"alcanzar ese dichoso equilibrio está más allá del poder de cualquier persona"*.³⁶

3) Los flujos informativos y los procesos de comunicación

Este aspecto, base para los dos anteriores, también se maneja bajo ciertas prácticas como los chismes, los comentarios y los pocos espacios de comunicación que se dan entre los miembros de la comunidad escolar. Los padres afirmaban que era necesario buscar estrategias para entender más las dinámicas internas y abarcar el sentido de pertenencia que no se genera, en algunas ocasiones, más por la falta de diálogo que por el compromiso de los diversos miembros de la comunidad educativa. Una madre afirma:

Hay muchas mamás que colaboran, por ejemplo, si a mi me llaman y me piden el favor, yo lo hago. Como ahora que voy a ayudarle al profesor de educación física para una actividad el sábado, para que acompañe a los muchachos, que ahí está mi hija. De pronto es que uno no sabe las necesidades del otro y por eso es que la gente no colabora...

La prevención al diálogo está conectada con el fenómeno de encasillamiento de los diversos roles dentro de la institución educativa. Se entiende que los padres son problemáticos, que los coordinadores están para colocar la ley a costa de cualquier cosa,

³⁵ Manual de Convivencia. Institución Educativa Distrital El Salitre. Dimensiones para el desarrollo humano.

³⁶ Dilemas de Acción colectiva. Capital social y Éxito Institucional. Op. Cit. 220.

que los docentes sólo dictan clase y no dialogan constantemente con los padres, entre otras. Pero el simplificar los conceptos no sólo se limita a las personas, sino a los territorios; por ejemplo, se entiende que *el monte es peligroso*; sin embargo el porqué se sustenta en comentarios que no pueden ser comprobados. Esta es la percepción de una estudiante de grado décimo:

Yo escuché que a una niña la violaron, me dijeron, pero no sé si sea verdad. Yo pienso que los muchachos insisten en subir porque a ellos les gusta, porque deben sentir que nadie los ve, que están escondidos y por eso lo hacen. Mis papás me dicen que tenga mucho cuidado, que no suba porque todo monte es peligroso. Sería bueno que los papás conocieran el monte para ver qué opinan de eso.

Los comentarios de violaciones, marihuana, relaciones sexuales en el monte, entre otros, hicieron que este año muchos padres de familia de la sede B, que es netamente primaria, reprocharan que sus hijos tuvieran que ir a cursar bachillerato en la sede A. Ante esta desinformación lo único viable era mantener informados a los padres de familia e invitarlos a conocer la otra sede de su institución. Pensando en esta posibilidad, se diseñó el boletín de la Asociación, con el fin de cubrir esta necesidad y crear lazos comunicativos entre los padres para solucionar inquietudes no sólo del monte sino de otros temas.

GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Como se ha podido inferir a lo largo del proceso de análisis, en la IED El Salitre se implementaron básicamente cuatro estrategias de gestión orientadas expresamente a construir procesos de comunicación horizontales entre la comunidad educativa, podríamos decir que las salidas al monte vistas como un conflicto, se convirtieron en la mejor oportunidad para compartir, discutir y negociar las diversas maneras de percibir las relaciones de la comunidad escolar.

- **Apoyo a la organización de la APF**

Como era pertinente, se adelantaron múltiples iniciativas para favorecer el proceso de legalización así como en la construcción de un sentido colectivo que llevaría esta APF en el trabajo que se desarrollaría a lo largo de 2004, en donde la pedagogía y la adquisición de un mínimo de materiales de trabajo para las siguientes Juntas Directivas, se convirtieron en los ejes fundamentales del trabajo del año escolar en curso. Se pretende entregar una APF consolidada, para que no les ocurra a las próximas Juntas Directivas, como a ellos, que no cuenten con un mínimo de instrumentos y procedimientos administrativos-operativos para la ejecución de un proyecto de APF. Por ejemplo, este año por primera vez se realizó un presupuesto anual para que fuese aprobado por el Consejo de Padres.

- **Creación de un medio informativo**

La pretensión era que se hiciera visible el pensamiento de la APF respecto a diversos temas de la dinámica escolar, dejando abierto el espacio de participación a otros actores escolares/sociales.

- **Generación de un escenario colectivo de interaprendizaje**

A partir del proceso de análisis de la problemática es clave destacar el interés por parte de los padres y madres por conocer más a fondo las actividades cotidianas de su comunidad escolar, por lo que *la salida al monte*, les brindó una gran oportunidad para conocer y entender las lógicas con las que los estudiantes socializan con el entorno, fortaleciendo algunos valores que se tienen en cuenta en el PEI de su institución como: justicia, equidad y respeto a la diferencia. Los padres en la salida que realizamos al monte se sorprendieron de la naturaleza que poseían en su entorno inmediato y de lo atractivo que puede llegar a ser para aquellas personas de la comunidad educativa que constantemente quieren explorar cosas nuevas, así como del gran potencial académico y social que representa ese espacio. Con la salida tuvieron además la oportunidad de conocer el trabajo que está realizando un docente de biología, por lo que se animaron a plantear que esa misma labor de reconocimiento científico deberían emprenderla los padres y madres de familia.

▪ **Construcción colectiva de un proyecto**

La idea de escribir un proyecto que diera cuenta de los aprendizajes obtenidos en la investigación del conflicto, era hacer un aporte al mejoramiento de las relaciones convivenciales y pedagógicas de la IED El Salitre. La preparación de los padres para la negociación y argumentación, no sólo de su proyecto, sino de sus opiniones frente a los cambios que debía tener el colegio, fue un paso para entender la necesidad de que el grupo se organizara internamente para poder demostrar y realizar un trabajo comprometido. Es entonces cuando también se da dentro de este proceso el apoyo fundamental para crear unas mínimas reglas de juego dentro del grupo, haciendo clara la forma en que se trabajaría no sólo el proyecto, sino las otras actividades que la Asociación debería planear.

Teniendo en cuenta estas diversas lógicas, la propuesta de los padres dentro del proyecto expuesto para el PEI, **Un Ambiente Educativo para la Gestión de Conflictos**, pretendía abrir un espacio de socialización con docentes y alumnos para crear lazos que permitan manifestar las diferentes percepciones, a crear unas reglas mínimas no sólo para el uso del monte, sino para el manejo de sus relaciones. Retomando a Luhmann, es importante tener en cuenta que: "la definición -de confianza- ya no se ve como un problema de esencia o invariabilidad, sino como una relación entre magnitudes de variables, entre el sistema y el entorno"³⁷, porque la negociación no puede quedarse sin contexto y sería necesario replantear la participación de actores que se cree no están vinculados a la problemática directamente, como lo son el restante de padres y madres de familia que no participan en la Asociación, así como aquellos miembros del entorno que co-habitan con la institución educativa.

Dentro de todo este proceso, es pertinente reconocer la actitud que tuvo el rector Francisco Castillo en la primera reunión para la socialización del proyecto de padres, ya que en el análisis de la red se hacían afirmaciones acerca de él, como por ejemplo, que varios actores escolares de la sede A lamentaban que el rector no tuviera el mismo

³⁷ LUHMANN. *Ibid.*

contacto que tenía antes con ellos, ya que lo consideran una persona valiosa "con la que se puede hablar"; por otro lado, algunos afirmaban no conocerlo y nunca haberlo visto en el colegio. El rector planteó que no se podía desconocer lo que los otros miembros de la comunidad educativa pensaban, ni mucho menos tomar una actitud de defensa, como si lo único que se estuviera cuestionando fuese el trabajo, por el contrario, si se afirmaba algo negativo acerca de cualquier persona de la institución, se deberían construir propuestas para mejorar y tener en cuenta. Este tipo de actitudes comenzó a abrir un campo más visible para los padres en la construcción de propuestas para mejorar su entorno educativo.

También se consolidó, por parte del rector y otros miembros de la comunidad escolar, el mantener una disposición permanente para comunicarse con los padres y madres³⁸, lo que ha hecho que la APF se sienta motivada a seguir dialogando y proponiendo no sólo el proyecto surgido del trabajo realizado en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, sino muchos más que hacen parte de la planeación de su trabajo para el año 2004. Además este tipo de logros, según los padres, demostró que desde este sector de la comunidad educativa se pueden generar propuestas, proyectos y cambios a partir del diálogo y no de la violencia y la restricción.

Un avance que debe ser reconocido en esa reconstrucción de la confianza es que, después de presentar su proyecto, los padres y madres fueron propuestos para ser parte de un grupo de trabajo del PEI llamado Desarrollo de la Comunidad como apoyo de las orientadoras y coordinadoras de la institución. En este sentido, es necesario, afirman las orientadoras, que se siga valorando el trabajo que han realizado ellas con respecto a las salidas al monte, así como la importancia de que se negocie un mayor compromiso por parte de padres y madres para apoyar el trabajo de los docentes, lo que haría que estos últimos generaran una mayor confianza en el trabajo que realizan en la institución.

Para terminar este análisis, hay unas frases de Jon Elster que condensan el sentido de las acciones y estrategias implementadas. Es preciso seguirlas socializando, analizando y cuestionando a fin de saber cuáles son las motivaciones, razones e intenciones que tiene cada actor para involucrarse en un proceso colectivo:

Hay que evitar dos errores al intentar explicar la conducta cooperativa. El más tosco es creer que existe una motivación privilegiada que explica todo tipo de cooperación. Un error más sutil consiste en creer que todo tipo de cooperación se puede explicar mediante una motivación. En realidad, la cooperación ocurre cuando diferentes motivaciones se refuerzan entre sí³⁹.

³⁸ Por ejemplo, los días martes en la mañana es un espacio concertado entre asociación y rectoría para darle gestión a cualquier solicitud de parte y parte.

³⁹ ELSTER, Jon. Citado en: AGUIAR, Fernando. Intereses individuales y acción colectiva. La lógica de la cooperación. p.31

MATRIZ DE ANÁLISIS-IED EL SALITRE

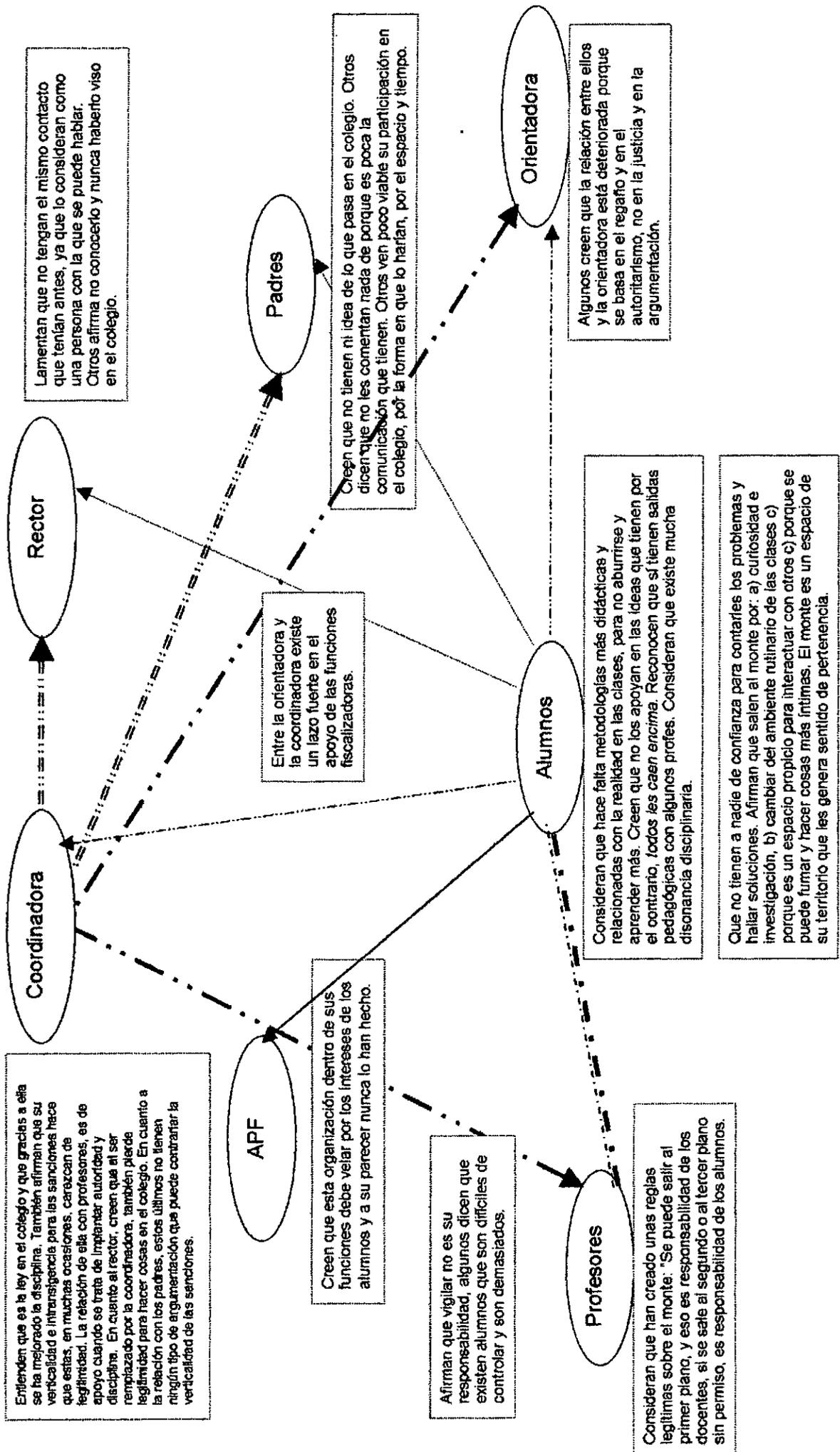
<p>Línea del tiempo</p> <p>Aspecto</p>	<p>PASADO</p>	<p>PRESENTE</p>
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Hay una valoración importante frente al monte La Conejera ya que es un privilegio para muchos contar con esta reserva natural.</p> <p>Se reconoce a la sede A como un foco de problemas en donde los papás poco se involucran.</p> <p>En la sede A; no sólo por el monte sino por otras dinámicas se presenta con mucha más frecuencia droga, hurtos y embarazos indeseados.</p> <p>La sede A se ha visto olvidada frente a las políticas de la institución, la falta de interacción con los directivos hacen ver un descuido en lo que se está viviendo por parte de algunos estudiantes.</p> <p>La forma en que está distribuida la institución, hace que muy fácilmente se pierda el contacto entre unos y otros, haciendo que se creen imaginarios a veces no tan cierto de las dinámicas de los otros dentro del colegio.</p> <p>El lugar donde está ubicado el colegio en la Sede A, hace que también se reconozcan ciertos riesgos físicos y ambientales.</p> <p>Hay un fuerte sentido de pertenencia por lograr cambiar el entorno donde se habita, involucrando a otros actores como la Fundación La Conejera.</p>	<p>Algunos padres han reconocido el territorio de la Sede A y han recreado con mayor facilidad el porqué de las motivaciones para salir al monte.</p> <p>Los padres están viendo como una potencialidad su territorio más que una desventaja.</p> <p>Las dificultades que posee el terreno están siendo amañadas para planear un trabajo colectivo para el bienestar común.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Estudiantes. Tienen una visión de víctimas frente a los problemas que los rodean o comprometen, no existe un análisis racional de sus acciones.</p> <p>Algunos estudiantes reconocen los esfuerzos y el compromiso de sus docentes por cambiar las situaciones.</p> <p>Directivas. Ven a cada actor escolar como un potencial político para su comunidad educativa por lo que constantemente acuden a</p>	<p>Orientadoras y padres. Le están apostando a pensar que el darse la oportunidad de conocer a los otros puede a futuro crear lazos para generar reglas de juego.</p> <p>Padres. Se ven como un grupo importante en la comunidad escolar, creen que si se organizan y legitiman su condición pueden lograr cambios dentro del colegio.</p>

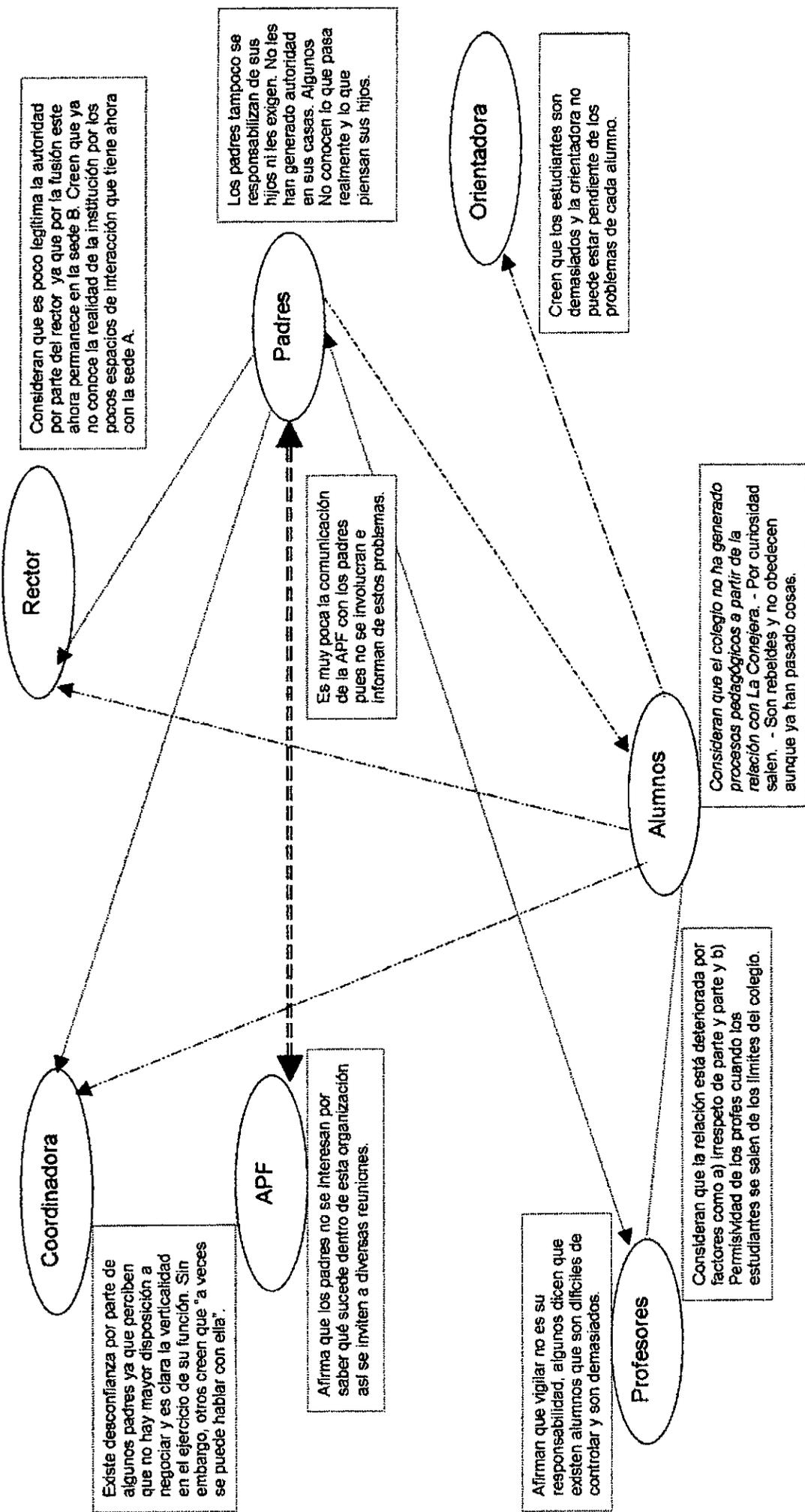
	<p>ellos para involucrarlos en los cambios o las posiciones de la institución fuera de ella.</p> <p>Orientadoras. Cree que en la medida en que los demás actores se involucren en procesos se pueden hacer cambios importantes. Existe una desconfianza hacia los padres de familia por aprendizajes adquiridos anteriormente y por una visión culturalista de sus motivaciones y acciones.</p> <p>Docentes. No ven claramente cómo los padres pueden apoyar la parte académica y cómo se puede generar con ellos procesos para la convivencia por lo que algunos los creen problemáticos. Existe una visión de apoyo a actividades desde lo económico o desde lo operativo.</p> <p>Padres de familia. Desconfían de la mayoría de los actores de la comunidad escolar por lo que su conocimiento en ese espacio es a veces limitado. Algunos no le encuentran sentido a participar en la escuela por lo que es un espacio en donde no se negocia con ellos.</p> <p>APF. Existe una ilegitimidad de la organización por cuanto no se está dando un trabajo conjunto con los otros padres y a veces con la institución.</p>	<p>Se está viendo a los padres como actores potenciales para los procesos académicos.</p> <p>La Asociación se está legitimando tanto en el entorno como al interior de la institución con los miembros de su comunidad educativa a partir de la comunicación.</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>Sin la educación de la casa poco se puede hacer en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Redistribución de la culpa. <p>La deserción no es vista como una posición sino como una oposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Padres como menores de edad (Kant). <p>La desconfianza es la mejor estrategia para socializar con aquellos los demás, dejando claro que es más por un rol que se asume que por una interacción entre seres humanos, con lo que implica su complejidad.</p>	<p>Padres. Se trata de buscar estrategias y actividades que nos unan como comunidad teniendo en cuenta los intereses de cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La negociación y el conocimiento son las mejores herramientas para generar confianza y legitimar las acciones. -El reconocer la visión de los otros ayuden a concebir la realidad que se está construyendo dentro del colegio.
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>	<p>Existe una visión de lo público en cuanto a lo que afecta el entorno escolar.</p> <p>Las funciones que cumple cada uno dentro del colegio, por</p>	<p>Repensar que el nosotros, no es sólo para criticar sino trabajar, ha hecho que lo público se conciba como una construcción.</p>

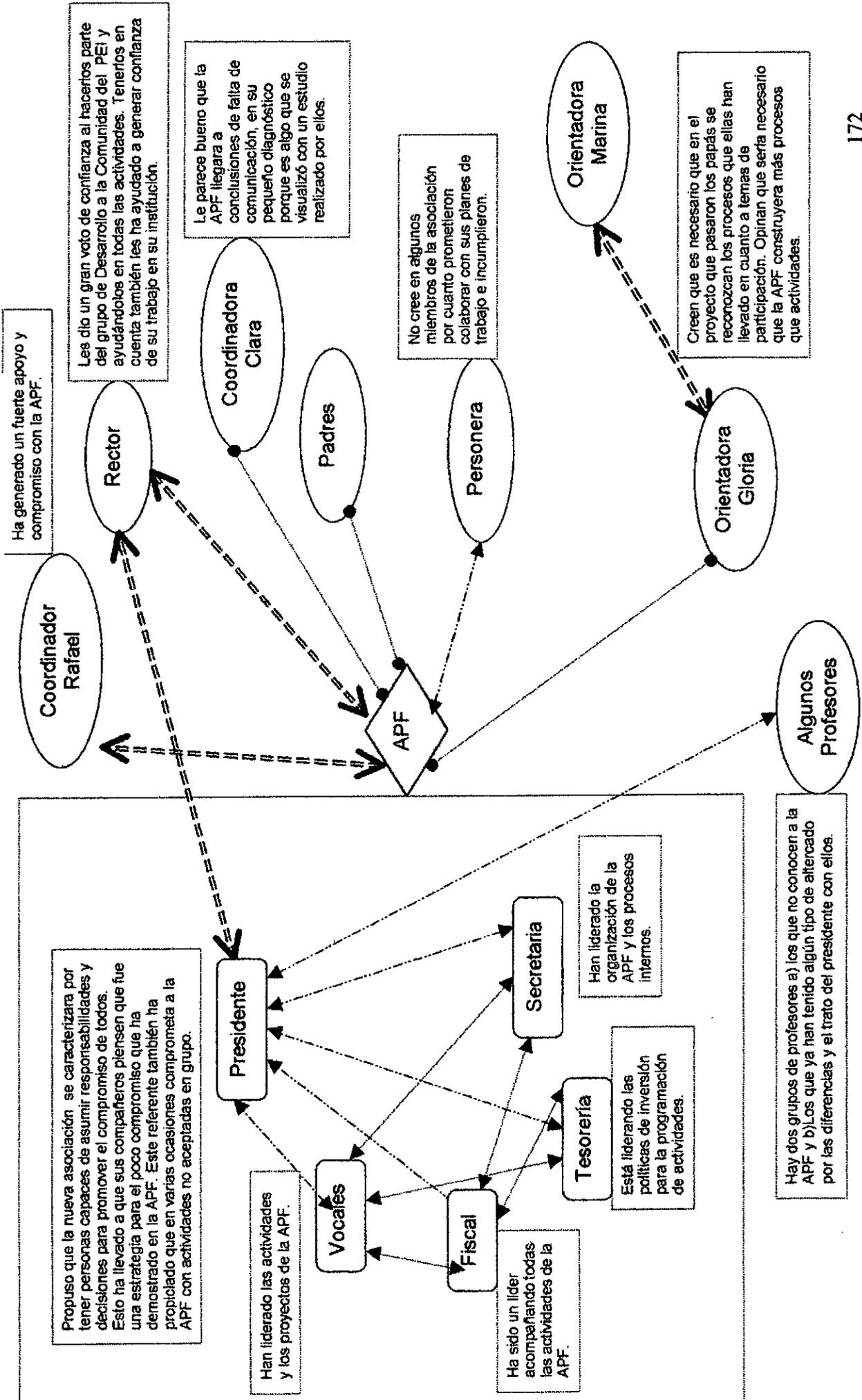
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>ejemplo los docentes son de orden privado que tan sólo debe trascender a la parte administrativa-académica del colegio y no más.</p> <p>La cooperación se genera para dos cosas a) violentar o b) reprochar las actitudes de los demás.</p> <p>No existe una capacidad de negociar entre los estudiantes, docentes y padres. Cada uno cree que su función dentro de la institución hace que sea difícil crear cosas en conjunto.</p> <p>Acción colectiva entendida como un trabajo para el bienestar mutuo, no se ha dado mucho por lo que en varias ocasiones no se tiene en cuenta las visiones de los otros para tomar decisiones.</p> <p>Frente a las políticas que asume la institución en su entorno si se plantea el trabajo colectivo desde la negociación hasta la consecución del trabajo.</p>	<p>Reconocer el territorio y sus dinámicas ha hecho que se vislumbre la posibilidad de trabajar.</p> <p>Están cambiando las reglas de juego al interior de la asociación ya que se ha asumido la negociación y el disenso como formas legítimas para el trabajo colectivo.</p> <p>Persiste la dificultad de trabajar entre algunos docentes y padres.</p> <p>Aún falta crear más acciones colectivas con otros actores como con los estudiantes.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>	<p>Los ganadores – perdedores.</p> <p>Lo bueno – malo.</p> <p>Impotencia aprendida.</p> <p>Por la supervivencia, cualquier cosa.</p>	<p>Negociando reglas de juego se puede plantear la posibilidad del trabajo colectivo.</p> <p>Visualizar los intereses y las motivaciones de los diversos actores potencializa el trabajo a realizar.</p>

EL SALITRE -PASADO ESTUDIANTES (Sede A JM) -Salidas al monte- Comunicación

RED DE CONFLICTO







4.9. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TUNA ALTA

La IED Tuna Alta ha sido otra de las instituciones con más compromiso en la participación del proyecto en este año. En el año 2003 tan sólo se logró hacer el diagnóstico, pero la participación en las capacitaciones, en diferentes espacios, fue nula ya que para este grupo fue muy difícil trasladarse a otras instituciones por condiciones económicas, laborales y familiares. Hacer la capacitación en el colegio tampoco fue posible por los inconvenientes que tenía la asociación de padres internamente.

El año 2004 inició con el interés por contribuir con la conformación de la Asociación de Padres de Familia, ya que esta comunidad se caracteriza por la baja participación de los padres en el entorno escolar dentro de los espacios en los que pueden involucrarse. Con respecto a *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, el trabajo se dividió así: el Consejo de Padres, conformado por los delegados, analizaría el conflicto y presentaría propuestas de gestión; la asociación se encargaría de organizarse y luego empalmarse en el proceso con padres delegados y estudiantes.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADOS

El espacio seleccionado por el interés de docentes, directivas y estudiantes fue la emisora escolar ya que se llevaba un proceso que no se había finalizado y querían continuarlo, decisión que fue apoyada por los padres de la Junta Directiva. Por otra parte, los padres del consejo querían empezar un proceso en televisión para poder hacer un trabajo que documentara el proceso de la emisora y la gestión del conflicto.

En las primeras reuniones con el Consejo de Padres se creyó conveniente hablar de dos problemáticas que constantemente afectan tanto al colegio como al entorno: inseguridad y drogadicción. Según los padres y madres lo más conveniente era hablar de la drogadicción, ya que esta problemática es uno de las que más repercute en las dinámicas de inseguridad del sector.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

En primera instancia fue necesario conocer el proyecto educativo institucional del colegio, pues cualquier propuesta que surgiera para la IED, deberíamos sustentarla desde este espacio. En el análisis del PEI, los participantes advirtieron que éste tenía relación con el contexto en el que está inmersa la Institución Educativa Tuna Alta, ya que se enfocaba en el desarrollo de las competencias relacionadas con lecto-escritura. A este respecto, la orientadora de la institución, anotó que el PEI surgió de una necesidad inmediata cuando se creó el colegio, porque en esa época la mayoría de las personas no sabían ni leer ni escribir, reconoce que las cosas han cambiado y que ahora el PEI no está abarcando las necesidades de la comunidad de Tuna Alta. Se sabe que recientemente el Proyecto Educativo Institucional cambió, pero esto no se ha negociado con los padres y madres, quienes desconocen los nuevos referentes del PEI.

En cuanto a la problemática, los padres consideraban que mostrando, ya sea en radio o vídeo, la realidad del problema en su entorno y en el colegio, toda la comunidad podría darse cuenta de lo que pasaba y de este modo proponer estrategias conjuntas para su gestión. Hay una percepción consistente en que el no dialogar y debatir sobre estos problemas ha hecho que la comunidad aprenda a individualizar los conflictos, como algunos afirman: "es que todos sabemos qué pasa, pero aquí nadie se puede

meter en la casa del otro". Esta forma de pensar ha producido comentarios y chismes entre algunos miembros del colegio y de la comunidad.

EL CONFLICTO

Si se viera un mapa de Suba, se identificaría a Tuna Alta como un sector dentro de la Localidad marcado como zona roja, esto porque allí existe una gran influencia de pandillas, parches, bandas organizadas de ladrones y expendio de drogas. Históricamente Tuna Alta ha tenido una gran influencia de indígenas y de desplazados, quienes vieron en sus terrenos la gran oportunidad de establecerse sin la necesidad de pagar servicios e impuestos.

Hace muy pocos años se legalizaron como barrio, gracias al esfuerzo de la misma comunidad quienes han promovido, no sólo el colegio, sino sus organizaciones sociales para conseguir mínimas condiciones para su supervivencia como es el agua, la luz, las vías e inversiones en programas para jóvenes y adultos de la tercera edad. Este tipo de uniones crearon lazos muy fuertes que los hacen concebir su barrio como un pueblo pequeño en donde todos nos conocemos pero no nos involucramos en el trabajo de los demás. En este momento han sido muchos los intereses políticos que han puesto su mira en este espacio por las necesidades que tienen, motivo por el cual existen dos Juntas de Acción Comunal.

A esta altura del trabajo, eran evidentes las dificultades que planteaba el abordaje de una problemática como la relación violencia-drogadicción. Las razones eran diversas, como: a) el hecho mismo de trabajar con una problemática –es decir, algo general- y no con un conflicto concreto, dejaba latente la posibilidad de caer en generalizaciones simplistas, b) es un tema de difícil acceso por los posibles señalamientos –en lo barrial y escolar- que pudiera ocasionar a quienes relataran sus experiencias, c) considerando que en la IED y el barrio es común la ley del silencio, quienes la rompieran podrían ser víctimas de represalias violentas de actores del entorno a fin de dar ejemplo con respecto a las consecuencias de infringir semejante norma.

Afortunadamente, uno de los estudiantes involucrados en el proceso, después de construir un proceso de confianza con la asistente de investigación, propuso contar su historia de vida en relación con la problemática a trabajar en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*. Después de analizar las ventajas y desventajas se llegó a la conclusión de que la única persona que sabía realmente la identidad del protagonista de la historia que se relata a continuación, sería la representante de OXIMORON, pues los demás miembros de la comunidad escolar no le generaban la suficiente confianza al estudiante para compartir abiertamente sus experiencias. Creemos firmemente que esta historia de vida, por su complejidad, recoge muchos de los diversos matices de la problemática que afronta esta comunidad educativa:

LA HISTORIA DE TOMÁS

En esos días estaba en quinto de primaria, yo era juicioso, creo que tenía diez años. Yo salí de este colegio cuando estaba en primaria porque le pegué a la rectora, ¡la verdad no me acuerdo el motivo, lo único que sé es que por eso me echaron... y fue duro. Es que desde esa edad yo ya era muy *alzado*...

Desde ahí empecé mi recorrido por todos los colegios que usted quiera... Eso sí, mi papá me puso a madrugar y hacer esas filas tan machas en el CADEL para pedir otro cupo. Fue difícil meterme a otro (colegio) distrital, yo estudié en el Pinar como dos años, pero me mamé... en ese colegio conocí a unos amigos que me metieron en *cuentos raros* y no quise estudiar más,

tenía como doce años; era un colegio nocturno. Empecé a consumir drogas a lo bravo y a venderlas dentro del colegio, por eso fue que me echaron de allí, en ese colegio también aprendí a robar, andaba ya con un parche duro que manejaba ese sector. Otra de las cosas más duras fueron las peleas tan bravas que tuvimos... ahí empecé a generar respeto, porque era pequeño, pero yo no me dejaba...

Cuando me echaron (del Pinar) y le dije a mi papá que no quería estudiar más, me sacó un año, me dijo que nunca más me iba a ayudar y me puso a trabajar. ¿Si ve mis manos? Esto es por el trabajo tan macho que me tocó, es que me vertía sangre y se me ampollaron las manos por *boliar* cemento. Ahí fue cuando me di cuenta de lo que había perdido y que el estudio es lo mejor que hay...

Mi papá, por intermedio de mi abuelo, me pudo entrar a un colegio militar. En ese colegio, me entrené para agarrarme, nosotros en los baños nos envolvíamos toallas y era a darnos hasta que nos dejábamos en el suelo. Había un *man* que era el duro -era grande ese loco- y me pusieron (a pelear) con el tipo y tan y tan, lo baje. ¡Imagínese éramos cuarenta y nueve y nos tocaba agarrarnos con todos! Pues a los cuarenta yo ya estaba que no daba más... pero ahí lo empujaban a uno y lo mandaban contra el otro... pues ni modo de dejarse cascar...

En el colegio militar tenía una calidad de amigos, lo que pasa, por ejemplo en Tuna Alta, es que alguien se roba algo y empieza una *cadena alimenticia*, y el robado termina sabiendo quién fue. En cambio en el militar no era así, nosotros nos robábamos las cosas y sanos, nadie se enteraba. Luego íbamos el fin de semana y recogíamos las cosas reconociéndole, eso sí, algo al celador para que nos dejara sacarnos las cosas. Ahí hicimos cosas bravas, nos robábamos celulares y equipos grandes, todo eso nos lo gastábamos en un fin de semana. Yo salí del militar porque mi abuelo tuvo un problema con la señora y no me quisieron dar beca para el siguiente año... y como mis papás no me daban para el estudio, entonces me tocó volver a *pedir caceo* acá.

Cuando volví a entrar a este colegio, me tocó parar a un *man* que se dice es el duro o se las da y todos le deben dar respeto. Por ejemplo, para demostrarles quien era, una vez me tocó darle a un loco que es primo mío, el *man* es grande y estábamos en la hora del descanso: yo pasé por el lado y lo empujé sin querer... Entonces se puso a contestarme y ¡ábrase yo no me dejo de nadie! Entonces nos citamos afuera en un potrero de abajo; cuando salimos todo estaba listo, los del colegio creían que me iban a dar y pues yo saltaba y le daba... lo dejé vuelto nada y le dejé esa cara vuelta mierda. Por esa veina me pusieron una caución ante la policía.

Lo más tenaz que me ha pasado en mi vida fue cuando casi mato a un *man* de allí (Tuna Alta). Lo que pasa es que estábamos en una fiesta ahí en la tienda, jugando rana, y pues yo ya llevaba tres días tomando seguido sin dormir. Este *man* me empezó a buscar *bonche* y pues yo no quise ¿si me entiende? pero después, en la calle, pasé con unos amigos y con mi hermana y yo no sé lo que me dijo: pues no me aguanté y lo cogí de aquí pa' abajo y le di duro, al tipo me lo quitaron y después él salió corriendo, pero yo ya lo llevaba mal.

Todos pensaron que me iba para mi casa y lo volví a coger ahí al frente del colegio, ahí fue cuando él tipo no dio más y lo cogí en el piso a patadas y le daba en la cara, hasta que salió la mamá y la hermana de ese tipo y me gritaban que lo iba a matar. Otros trataron de meterse pero yo les avisaba que el que se metiera también lo iba arreglando, por ejemplo el jibaro más grande del barrio, se trató de meter y le dije: "-Hermano, yo no me meto con usted, así que usted no se meta, porque sabe como soy yo".

Eso hizo que me demandaran por intento de asesinato, cuando vino la policía a cogerme, la gente del barrio no dejó que me llevaran; entonces los policías me dijeron que no lo volviera a

hacer y nunca más volvieron. Del chino supe que duro cuatro días en la cama sin poder moverse...

De todo esto mi familia no me dice nada, pues lo único que hacen es decirme que me porte juicioso pero no más. Yo ya soy calidad, para lo que era antes. Mi hermana no dice nada tampoco, ella también tuvo un tiempo en que llegaba borracha o se iba unos días de la casa, ella no hizo sino hasta bachillerato. Yo creo que ella no sigue mi ejemplo, cada uno es libre de hacer lo que quiera, yo en ningún momento le he puesto un arma en la cabeza ni la he obligado a hacer nada.

Me metí en un grupo cristiano, aunque la verdad me salí de eso, porque lo que querían es que uno hiciera lo que ellos decían y yo no sirvo para recibir órdenes. Después de eso, volví a recaer. Ahora... sano, tan solo tomo. Bueno... muy de vez en cuando me echo mi volada... Hasta el año pasado yo comerciaba (con drogas) aquí arriba, un loco del (IED) Simón Bolívar me pedía y yo le conseguía. Este año (2004) ha estado todo muy quieto, no me han vuelto a pedir.

Hoy en día yo mismo me pago mis cosas, el colegio, la ropa, ahora me visto bien. Lo que más me afecta en el colegio son los problemas con los *profes*: cuando decidí postularme para ser personero y me eligieron, más de uno empezó a decir "¡Pero qué clase de personero escogieron!" y me la tienen montada, aunque yo no me dejo y les contesto. El problema es con un profesor en especial que es *una joyita*, y se iguala con nosotros en el hablado... yo hasta lo he mandado a comer... y le saco a relucir su mujer, porque también trabaja acá. El otro día iba saliendo de una reunión en dónde estaba haciendo un trabajo y me puse a jugar con el saco, lanzándolo hacia arriba y de una vez salió a gritarme: la rectora y la coordinadora de una me pusieron nota en el observador. Yo le dije: "El que nada debe, nada teme" y ahí mismo le traje el observador para que me anotara.

ANÁLISIS

Para el desarrollo de este análisis es necesario considerar que la parte administrativa y académica del colegio ha tenido varios altercados con padres de familia y alumnos, situación que incide en la construcción de relaciones de desconfianza entre ellos para poder realizar un trabajo en conjunto. Aún así, la institución educativa se caracteriza por el contacto que tiene con el barrio en sí (por los padres y alumnos), razón por la que los problemas de la comunidad barrial se ven reflejados en las dinámicas del colegio. A continuación presentamos los esbozos de las diversas racionalidades, lógicas y percepciones de la problemática:

1) La visión institucional y barrial de una problemática local

Dentro de la capacitación de radio se recrearon historias que contenían esta temática, para que fueran trabajadas tanto en un formato audiovisual como radial. En este proceso también se fueron indagando historias de vida con los padres acerca de drogas y violencia en el barrio, problemática que va muy ligada a su historia como comunidad. Una madre de familia de la IED afirma:

Existen en el barrio dos familias, los Cuenca y los Navas, que son muy reconocidas por los negocios que tienen en relación con la delincuencia. Es que aquí se organizan ciertos grupos que son comercializadores y vendedores de droga, lo que preocupa es que ahora los muchachos, mejor dicho niños, porque son de más o menos doce y trece años, ya la están consumiendo acá⁴⁰.

Sobre el mismo tema, la orientadora manifiesta que:

Aquí la droga es constante, puede que los muchachos no la consuman, porque ahora no conozco ninguno, sino que la mayoría tiene primos, hermanos, vecinos y hasta padres que están metidos en eso.

El reflexionar sobre esta compleja problemática también dio cuenta de diversas variables para realizar el ejercicio de análisis. Por esta razón se recrearon en total tres historias, aunque la de Tomás fue la analizada para el desarrollo de la Fase III: Gestión de Conflictos. La segunda y tercera historias están en proceso de análisis y socialización desde el trabajo que han adelantado los estudiantes en la emisora (ver anexos).

2) Carencia de escenarios de diálogo y negociación por desconfianza

La historia de Tomás nos llevó a reflexionar sobre un tópico que surgió en la capacitación con los estudiantes de la emisora escolar: las exiguas oportunidades de dialogar con los docentes, la orientadora y las directivas sobre estos problemas que afrontan en lo cotidiano. En la institución existe una resistencia por parte de los alumnos a contar sus problemas, por la forma en que la institución ha manejado ciertas situaciones. Los testimonios de los estudiantes, dan una idea más precisa de esta valoración: en el primero, las conversaciones de un joven de grado noveno en una consulta de orientación, se hacen públicas en un conflicto con la directora...

Es que una vez yo le comenté cosas a la orientadora, de vainas que yo había hecho y después cuando llamaron una vez, no me acuerdo para qué, la rectora le sacó a relucir a mi mamá algo de lo que yo le había dicho a la orientadora. Desde ese momento personalmente no le volví a comentar nada a nadie y aquí pasa mucho eso, hasta con los profesores.

De otra parte, una estudiante parece tener claro que lo importante es que los representantes del mundo adulto no descubran lo que en realidad ocurre:

Aquí nadie habla de eso porque hace como dos años echaron a una cantidad de pelados porque tenían cuenta con la droga. Eso sigue... lo que pasa es que nadie habla de eso, porque ya se sabe qué es lo que pasa.

Se podría entender que la violencia que se vive dentro de la comunidad educativa de Tuna Alta se da porque "en parte es el resultado de una incapacidad profunda de los actores sociales comprometidos en situaciones de tensión y conflicto para negociar, para entrar en tratos, para tramitar sus diferencias y establecer mínimos mecanismos de acuerdo entre ellos"⁴¹.

3) Desconocimiento de las dinámicas juveniles por parte del mundo adulto

Además, dentro del análisis se encontró que el desconocimiento de los padres de las dinámicas en las que están inmersos sus hijos es un motivo más para que no se evidencien tan fácilmente estos problemas. Esa falta de conocimiento también radica en los problemas cotidianos de violencia en el hogar y en seguir creyendo que los padres están exclusivamente para suplir necesidades básicas como alimento y educación

Yo conozco muchos que están metidos en eso y los papás no saben qué es lo que hacen sus hijos, ellos tampoco ayudan a que la situación se arregle, por el contrario, la empeoran más con las cantalelas y los problemas de la casa. Se fijan sólo en las notas y ya, no les importa más.

⁴¹ URIBE, María Teresa. La negociación de los conflictos en el ámbito de viejas y nuevas sociabilidades. En: Conflicto y Contexto. p. 164.

En este sentido, la orientadora agrega un testimonio similar desde las funciones que le competen:

Por ejemplo tuve una niña que fumaba droga desde los diez años, nos dimos cuenta y le ayudamos porque ella se dejó ayudar. Cuando llamamos a la mamá, la señora afirmó que desconocía por completo que su hija estuviera metida en rollos como ese. Ahora la muchacha está en un centro de rehabilitación yendo para Cota, yo de vez en cuando la visito y ella me agradece mucho haberla ayudado.

4) La violencia como estrategia generadora de respeto

La lógica del ejercicio de la violencia para la supervivencia en el entorno, incide notablemente en la IED Tuna Alta, pues existen las dificultades para la negociación dentro de la escuela, más aún con aquellos miembros que se sabe pertenecen a familias con antecedentes delictivos o que son amigos de éstas o están en pandillas y parches del sector. Normalmente los jóvenes se están debatiendo entre ser estudiantes o asumirse como habitantes de un sector marginal en medio de un mundo lleno de disonancias, tal vez el juego de poder para la supervivencia se pueda explicar desde lo planteado por Luhmann:

Una persona que quisiera ser estudiante se transforma en alguien que no hubiera deseado ser reclutado debido a los papeles de reclutamiento y sólo debido a ellos, y así es educado en contra de la complementariedad del deseo y no deseo, que es decisivo en el contexto del poder. Así, por medio del poder, de la impulsabilidad difusa y de la espontaneidad que lucha por metas de la vida social, surge una distribución innatural del deseo y no deseo como precondition de acciones específicas⁴²

En el caso anteriormente expuesto, Tomás se está debatiendo entre el deseo de asumir su vida académica desde la interacción con otros, que contrasta con el no deseo de seguir las reglas que son establecidas por la institución, y que debe asumir para seguir siendo un miembro más del colegio.

GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Cuando se trata una problemática compleja y difusa que encierra en sí dos variables como consumo de sustancias psico-activas y violencia en un entorno de desconfianza, el primer paso es algo tan simple como empezar a dialogar:

(...) sólo podemos confesar nuestra confusión y nuestra impotencia, nuestra ira y nuestras opiniones, con palabras. Con palabras nombramos aun nuestras pérdidas y nuestra resistencia porque no tenemos otro recurso, porque los hombres están indefectiblemente abiertos a la palabra y porque poco a poco son ellas las que moldean nuestro juicio. Nuestro juicio se moldea lentamente, como el cauce de un río, por medio de corrientes de palabras. Pero las palabras sólo producen corrientes cuando resultan profundamente creíbles⁴³.

En cuanto a la gestión que se implementó con el caso específico: para los estudiantes que están inmersos en estas dinámicas, resulta determinante vincularse en procesos que resulten significativos para ellos. Por supuesto, esta alternativa no significa que dejen las drogas, porque ese es un paso que se debe dar producto de un trabajo en varias escalas, pero estas circunstancias ayudan a potencializar sus fortalezas y a que descubran otros escenarios de interacción como, en este caso, la radio escolar. En ese sentido, podríamos afirmar que este proyecto, en el caso particular, ha favorecido las intenciones de tejer otras sociabilidades que tiene Tomás.

⁴² LUHMANN, Niklas. Poder. Universidad Iberoamericana. Barcelona: Anthropos. 1995. p 49.

⁴³ BERGER, John. Cada vez que decimos adiós. Ediciones de la flor. Argentina, 1997.

A partir del análisis de una temática de interés para padres, madres y estudiantes, es importante reconocer que el personaje de nuestra historia se ha convertido en un protagonista esencial en el proceso de la emisora y también en la organización de las diversas actividades escolares desde la planeación con los padres de familia, esto tal vez se ha dado porque "cuando se reconoce a los otros se es co-responsable de la propia formación y de la de los demás. Educar es un producto de la interacción de la comunicación y de la colaboración"⁴⁴.

La propuesta de los alumnos encargados de la emisora para realizar un tratamiento a este tema es que se pueda realizar un programa donde se hable, entre todos, sobre cómo ayudar a gestionar la problemática en dos espacios concretos: el colegio y el barrio, y que también se cuente a nivel ciudad y nacional qué cosas se está haciendo para mejorar esta situación (ver anexos: Programación de la Emisora). La emisora puede convertirse en el espacio auto-evaluador, en un observatorio de las situaciones que suceden dentro y fuera de la escuela, lo que se busca es que "los sistemas, como el educativo que tienen un carácter hipercomplejo, podrían tener la capacidad de reconvertir los conflictos si son capaces de aumentar las competencias y actitudes reorganizativas, en especial la capacidad de cambiar"⁴⁵, este cambio se referiría especialmente a ver la educación más desde el interaprendizaje que desde la adquisición de conocimiento.

El proceso de socialización para terminar de construir la red general, con los padres de familia, ha quedado en espera por los inconvenientes que tuvo la asociación en su conformación. Se detuvo el proceso de análisis de la problemática y se decidió apoyar en primera instancia la organización de la nueva asociación. Aún así, seguimos trabajando en la parte técnica y en la construcción de libretos con los estudiantes. A manera de cierre del proceso de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* estaremos socializando la red, que previamente se ha construido con la información dada por la orientadora y los estudiantes.

Apoyo a la organización de la asociación

La mayoría de miembros de la asociación, que fue elegida para este año escolar, no conocía las funciones de la organización ni tampoco las funciones de cada uno de ellos. En la etapa de capacitación para la APF se evidenciaron problemas que tuvieron que ser solucionados de forma inmediata.

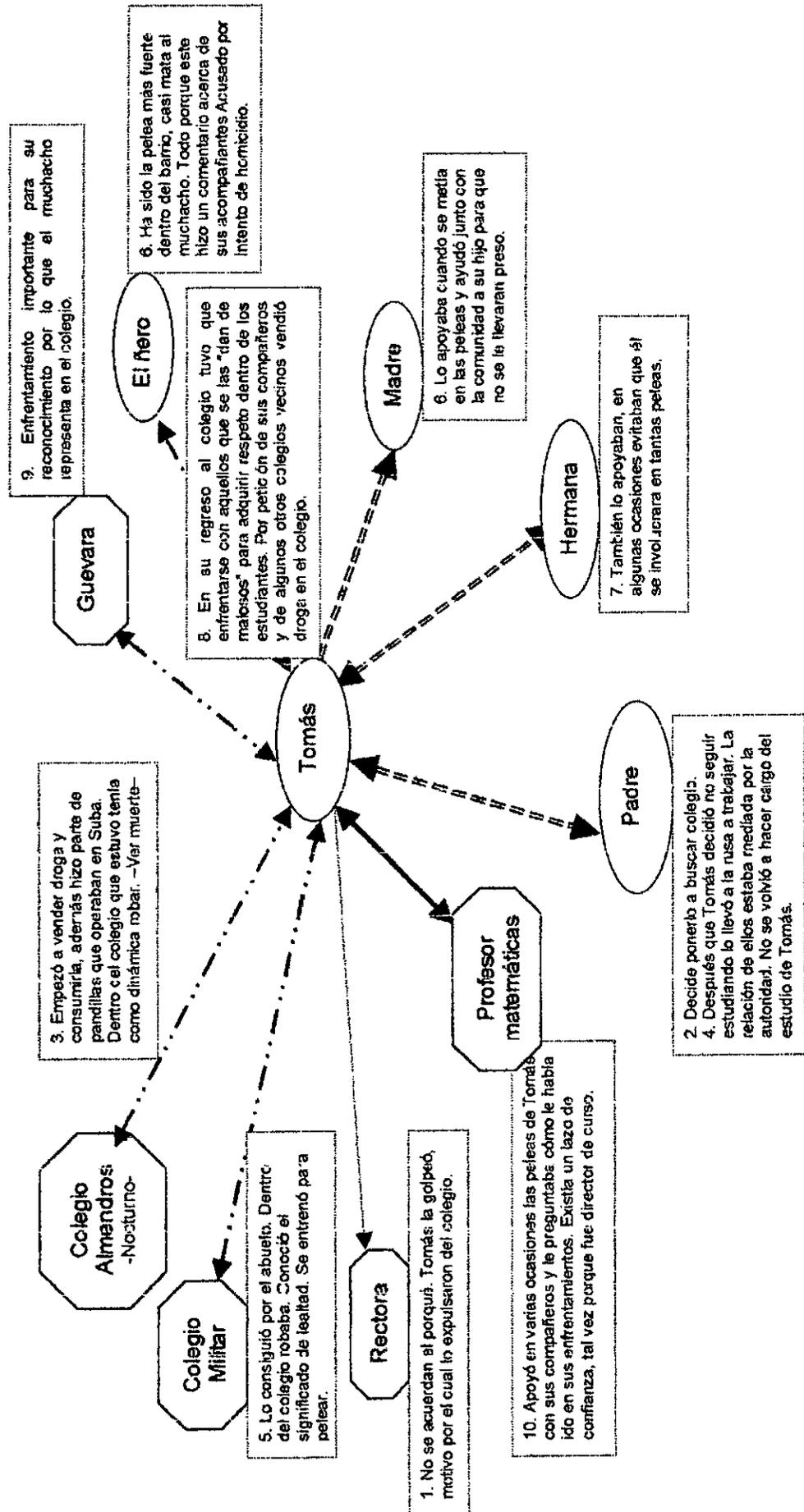
El primero fue que el trabajo no podía continuar si la Junta Directiva del año anterior no entregaba el informe de su gestión. El segundo inconveniente se presentó porque la presidenta que fue electa este año escolar, era la misma del año anterior y hasta que no se aclarara su gestión anterior, los otros miembros consideraban que no podía continuar con su labor, además, cuando se realizó el análisis de los estatutos se evidenció que una persona no podía repetir más de dos años como miembro de la Junta Directiva. Otro punto que se observó es que no existía pago de asociación motivo que hizo dudar la elección por cuanto la Junta Directiva debe ser elegida por los asociados y hasta el momento no los había.

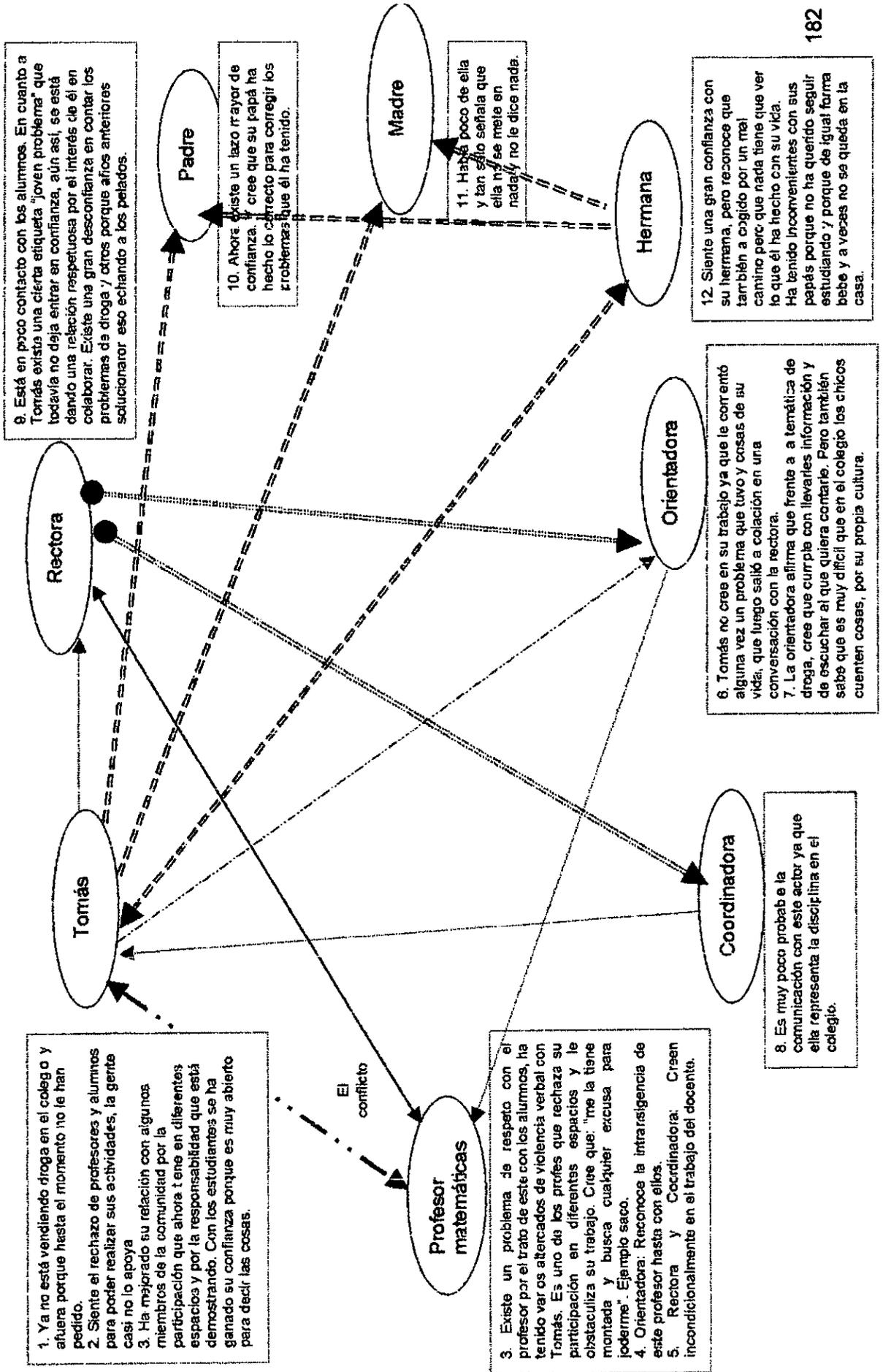
Como siguiente paso se organizó una Comisión de Evaluación y Empalme conformada por aquellos miembros de la Asociación y del Consejo de Padres que no habían

⁴⁴ GHISO, Alfredo. Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En: Signo y Pensamiento. Volumen XVIII. 1999. p 56.

⁴⁵ GHISO, Alfredo. Ibid.

participado el año anterior para que revisaran todos los documentos entregados por la asociación. Este trabajo de revisión y de aclaración duró un mes, tarea que ya se realizó y por la cual se escogió la nueva asociación de padres de familia.





MATRIZ DE ANÁLISIS - IED TUNA ALTA

<p>Aspecto</p> <p>Línea del tiempo</p>	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO</p> <p>Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Tuna Alta es reconocida por ser zona roja dentro del territorio de Suba. Aunque sus habitantes y el colegio reconocen esta situación poco se evalúa las problemáticas que esto trae tanto en el barrio como en el colegio.</p> <p>Existe un gran sentido de pertenencia por su territorio ya que aún falta por construir y ha sido mucho el esfuerzo por trabajar en el colegio y en el barrio.</p> <p>La violencia y la drogadicción es uno de los elementos que más se reconocen dentro de las dinámicas del territorio. Entre las que reconocen como las puñaladas balailables y los expendios de droga.</p> <p>La violencia y la drogadicción son características que fácilmente se ven en los otros pero no las acciones que se realizan. Son pocos los que reconocen estas condiciones.</p>	<p>Creen necesario reconocer más a fondo las lógicas de quienes viven en el barrio para entender el porqué de las reglas de violencia y drogadicción.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGOALTER</p> <p>Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Estudiantes. Su mayor regla de juego es no hablar de temas de droga ya que entienden que esto les implicaría ser rechazado dentro del colegio por docentes y directivas. La violencia es la única forma en la que puedo hacerme respetar de aquellos que se quieren hacer los malos. Someto o me someten. La desconfianza es la mejor forma de interactuar con los otros.</p> <p>Directivas. En cuanto a la violencia su visión culturalista de la problemática justifica las reacciones de padres y alumnos dentro de la institución. Creen que su función es educar, entendida aún como la de traspasar el conocimiento. Los cambios en el entorno no se asume desde la escuela, eso sería función de la comunidad o de los políticos.</p> <p>Orientadora. La función preventiva es la mejor alternativa para controlar la droga. Reconoce que es muy poca la oportunidad que se dan los muchachos para dialogar con ella</p>	<p>Estudiantes y padres. Le están apostando a pensar que el darse la oportunidad de conocer a los otros puede a futuro crear lazos para generar reglas de juego.</p> <p>Padres. Se ven como un grupo importante en la comunidad escolar, creen que si se organizan y legitiman su condición pueden lograr cambios dentro del colegio.</p>

	<p>Docentes. No van clara mente como pueden cambiar las lógicas de los otros sobre la violencia. Argumentan que los jóvenes han aprendido que mostrándose autoridad es la única forma en que respetan. Algunos creen que dándoles cariño es un gran paso para que se eviten los problemas de droga y violencia.</p> <p>Padres de familia. Algunos miembros de la Junta Directiva analizaron que falta completar el diagnóstico en el PEI porque las visiones que sobre ellos se tiene es tan sólo cuantitativa y poco contextual, haciendo que sea muy contrario lo que pretende hacer el colegio a lo que necesita la comunidad escolar. Piensan que la educación de los padres afecta bastante la participación y negociación de las cosas en el colegio y entre ellos.</p>	
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>Sin la educación de la casa poco se puede hacer en la escuela.</p> <p>El respeto es proporcional al nivel de violencia y restricción.</p> <p>"Esto es una cadena alimenticia, si ha ite roban lo justo será que lo hagas al otro" Lotería Social</p> <p>Los cambios que se den dentro de la institución son de orden privado, para eso cada miembro de la comunidad educativa hace parte del Consejo Directivo. En algunos casos se reconoce que las decisiones en últimas son tomadas por la directiva de la institución.</p> <p>El que todos convivan con estas problemáticas hace que sea necesario hablar de ellas, lo que contrasta porque sería de intervención privada el que se solucionen: hay que esperar al Estado.</p>	<p>Padres y estudiantes. Buscar estrategias y actividades que nos unan como comunidad teniendo en cuenta los intereses de cada uno.</p>
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>	<p>La cooperación se generan para dos cosas a) violentar o b) reprochar las actitudes de los demás.</p> <p>No existe una capacidad de negociar entre los estudiantes, docentes y padres. Cada uno cree que su función dentro de la institución hace que sea difícil crear cosas en conjunto.</p> <p>Las formas en que se comunica, especialmente Tomás, hace</p>	<p>Repensar que el nosotros, no es sólo para criticar sino trabajar, ha hecho que lo público se conciba como una construcción.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>		<p>Están cambiando las reglas de juego en la interacción por la negociación y la democratización de las acciones y decisiones.</p> <p>Persiste la dificultad de trabajar entre docentes y alumnos. Aún así las directivas han presentado su interés por conocer y ayudar a las propuestas de padres y alumnos desde que se</p>

	<p>que sea muy difícil, con ciertos actores, generar confianza y apoyo para su trabajo.</p> <p>Las acciones colectivas entre padres de familia es muy compleja por los aprendizajes que han adquirido en anteriores trabajos. La falta de liderazgo hace que la gente siga las decisiones de los otros sin cuestionarse o que no logren concretar trabajos para ayudar a problemáticas del sector.</p> <p>Los ganadores - perdedores</p> <p>Lo bueno - malo</p> <p>Impotencia aprendida</p> <p>Por la sobrevivencia cualquier cosa</p>	<p>presente con responsabilidad y organización.</p> <p>Se ha creado un lazo fuerte de cooperación entre padres y alumnos para crear proyectos en conjunto.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO</p> <p>Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>		<p>Negociando reglas de juego</p> <p>Motivar los intereses hacen que las actividades como la droga se hacen importantes en la vida de los estudiantes.</p>

4.10. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CHORRILLOS

La IED Chorrillos ha presentado desde el principio del proyecto una baja participación por parte de los padres de familia, al respecto se han escuchado muchas versiones de parte de directivas, docentes, estudiantes y padres para esta situación. Una de ellas tiene que ver con la historia de la institución, ya que unos años atrás, existía un rechazo directo para la participación de los padres por parte de la rectora que en ese entonces dirigía la institución educativa. Diversos enfrentamientos entre directivos y padres, la reticencia a conformar una asociación de padres de familia por parte de las directivas y la lejanía de los padres y madres con respecto a procesos de movilización para la gestión de sus problemáticas, hicieron que esta comunidad educativa entrara en un estado de apatía ante la posibilidad de gestionar conjuntamente sus necesidades ante el Estado.

Con el cambio de rector, hace dos años específicamente, se empezó a replantear la institución desde su parte académica, administrativa y por supuesto participativa. Para este proceso, en 2003 el directivo le solicitó a los padres de la APF su legalización en Cámara de Comercio para poder participar en cualquier espacio escolar, cosa que se consiguió al finalizar el año, por lo que sus intereses no estaban en recibir capacitación, sino simplemente en constituirse legalmente.

Ha existido por parte de las directivas y orientadora de la institución una posición de mantener las puertas abiertas para dar capacitación a los estudiantes y padres de familia, el inconveniente ha surgido en cuanto a visualizar la función de los padres y madres en la escuela, tal vez porque no se le encuentra un sentido en la dinámica de la institución educativa, o los sentidos que hay no corresponden a las necesidades e intereses de los padres de familia.

Para 2004, desde *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, generamos un proceso de capacitación para los alumnos en lo referente a análisis de conflictos, especialmente de aquellos relacionados con la problemática que más han sentido en su entorno: la violencia intrafamiliar. De igual forma, se hicieron entrevistas a fin de construir historias de vida de diversos actores escolares; también se tuvo la oportunidad de trabajar con la parte administrativa del colegio frente a la problemática.

El mayor logro de esta fase fue crear lazos de confianza con los muchachos para seguir abarcando la problemática y reconociéndola. La mayor dificultad fue la participación de los padres en el proceso y su real vinculación para la planeación conjunta de soluciones.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADOS

Más que la selección de un conflicto, en esta institución educativa se abordó el análisis de una problemática, ya que la mayoría de casos que son tratados dentro del colegio tienen como antecedente la violencia intrafamiliar. En el proceso se cuestionó la efectividad de soluciones en un plano externo como el colegio, cuando en el hogar constantemente se reproduce la violencia como única estrategia para procurarse autoridad y respeto.

El espacio que inicialmente se visualizó para el trabajo del proyecto fue el Comité de convivencia, pero ante ciertas dificultades para poder participar⁴⁶, se abordaron unos escenarios que se dan previo a este espacio institucional: las reuniones semestrales en donde se exponen los conflictos más relevantes de cada curso para que se cite a los padres y se dialogue con la orientadora sobre la situación de los estudiantes. Con respecto a estas reuniones algunos padres y madres afirmaban que no creían conveniente que los problemas de los estudiantes se trataran en público, pues en una ocasión se le empezó a hablar a una mamá sobre los piojos que su hijo tenía y el desaseo que presentaba delante de otros padres de familia, situación que resultó realmente vergonzosa.

La articulación de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* con las actividades propias de este espacio presentó complicaciones, ya que se da esporádicamente y además, eso implicaría para el colegio trabajar con todos los miembros de la comunidad para negociar reglas de juego frente a la dinámica del escenario, circunstancias que eran difíciles de lograr por la exigua participación de los padres y madres, además porque ya existe dentro de la institución educativa una dinámica tradicional para estas reuniones.

Por otra parte, también hay que observar que la IED Chorrillos brindaba un espacio para trabajar conflictos específicos, pero creía conveniente que por la dificultad del tema escogido, sólo se podía analizar y gestionar como una problemática. Se decidió entonces, comenzar por el análisis de la problemática y dependiendo de lo que surgiera, se identificaría el espacio más idóneo para planear la gestión.

En un encuentro realizado con padres, madres y otros miembros de la comunidad educativa con la representante de OXÍMORON, se les expusieron las conclusiones de la segunda fase y la propuesta de trabajo que se realizaría dentro de la fase III: Gestión de conflictos. Ante la falta de iniciativa de los padres, la institución decidió que lo mejor sería apoyar la creación de la emisora escolar. Lo que inicialmente se planteó era que la emisora serviría específicamente para generar escenarios de diálogo sobre violencia intrafamiliar, es decir se haría radio para la convivencia.

Finalmente con respecto a estas ideas, el rector afirmó que era mejor presentarle un proyecto en donde se contara qué era lo que iban a hablar los muchachos para luego definir *si la institución educativa quería una emisora para la convivencia o no*.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Las dos historias que se re-construyeron para el trabajo de análisis con los estudiantes fueron las siguientes:

Caso 1

Ana es una joven de 16 años que vive hace dos años en el sector rural de Suba, en una finca que cuida su familia. Nuestra joven cursa el grado octavo en una institución educativa distrital a

⁴⁶ Paradójicamente, casi cinco meses después de iniciado el año lectivo 2004, no hemos tenido conocimiento de cuándo se reúne el Comité de Convivencia. De igual manera es preciso advertir que este se visualiza como un espacio de última instancia para la gestión de los conflictos.

donde llegó cuando se vino a vivir a la vereda. Aunque a nuestra joven no le gustan los problemas, afirma: “-Si me la buscan, yo respondo”.

Ana tiene ciertos inconvenientes con su mamá, ya que buena de su vida no ha convivido con ella y por lo tanto existe cierta desconfianza mutua. Además, Ana comenta que cuando tomó la decisión de irse a vivir con ella, lo hizo porque Dora, su madre, le prometió muchas cosas que le daban a entender que su vida iba a ser mejor...

Ahora, el nuevo compañero de su mamá casi no la deja salir porque cree que ella tan sólo debe estudiar y ayudar en los oficios de la finca. La anterior situación hace que Ana se aburra mucho en esa casa y busque hablar con sus vecinos, que de hecho son familiares de su padrastro, lo cual hace que también se sienta un poco intimidada. La única salida posible para la situación de su casa es volver a donde su abuela, el inconveniente es que la abuela no tiene una estabilidad económica para poder sostenerla.

El otro día la profesora de español, Nancy, reconocida por los estudiantes por ser estricta, les dejó un trabajo en grupo: hacer una obra de teatro sobre La Divina Comedia. La dificultad de Ana es que el tiempo en el colegio no fue suficiente para organizar el trabajo y por eso sus compañeros decidieron hacer otra reunión fuera de la institución para terminar la tarea, cosa que ella no puede hacer por las prohibiciones que tiene en su casa. Aún así, ella se comprometió con sus amigos en hacer la escenografía y en ayudar con los libretos.

Ana se encuentra en una situación difícil ya que para el trabajo que se comprometió necesita dinero para comprar algunos elementos que les hacen falta. Su mamá no le creyó que fuera indispensable conseguir ese material, así que no le dio la plata que necesitaba. Cuando Ana llegó a clase, sin la tarea que se había comprometido, sus compañeros se pusieron furiosos y para terminar, la profesora les colocó mala nota y no les dejó presentar el trabajo. Lo anterior llevó a Ana a discutir fuertemente con una de sus compañeras, con la que se terminó insultando. Ahora, Ana será citada a una reunión con su compañera y los papás de ambas para evaluar su situación.

Segundo Caso

Juana es una joven de 15 años que cursa el grado noveno en una institución educativa distrital a donde va todos los días en bicicleta por la lejanía entre su casa y el colegio. A esta joven le va bien en el estudio a pesar de tener problemas cotidianos. Juana tiene dos contrariedades: por un lado es nueva en la institución y no ha podido acoplarse a las reglas del salón ya que sus compañeros la excluyen al tildarla de fea. Por otra parte, desde hace un tiempo las relaciones de Juana y su papá, don Eusebio, van de mal en peor: por un lado, la nueva compañera de Eusebio ha tenido problemas con Juana y por otro, las relaciones padre-hija se han deteriorado por la violencia física y verbal que recibe de él. La situación ha llegado tan lejos que hace dos meses Eusebio, en una discusión, echó a Juana de la casa porque ella cuestionó su labor como padre al ponerla a trabajar en su cigarrería, con el argumento de que para eso él le pagaba el estudio.

En cuanto al colegio, Juana no sabe qué hacer con la situación y ha decidido, al menos en el colegio, andar sola e ignorar a sus compañeros porque afirma que aún cuando le digan que ella es fea, con las críticas no la van a volver bonita. Para los trabajos también ha tomado la decisión de dividir las actividades y apersonarse de lo que le corresponde, el problema es que

en la última exposición sus compañeros no cumplieron con lo que les tocaba, por lo que Juana perdió unos logros, situación que le traerá más inconvenientes en su hogar.

Ahora lo que más preocupa a Juana es que no la van a volver dejar salir de la casa y si ella decide irse de ahí, sus hermanas tendrán que soportar los castigos impuestos por su padre y su madrastra. Además, Juana sabe que no puede buscar a su mamá porque ella también vive con otro señor a quien no le tiene confianza.

ANÁLISIS

Dentro de los casos de violencia intrafamiliar analizados se evidencian algunas de las estrategias y racionalidades de los actores sociales/escolares como:

1) Victimización

En estos casos, los muchachos piensan que se victimiza a las personas a tal punto que no logran visualizar una posible negociación dentro de sus hogares. De igual forma, el que sean víctimas de las necesidades sociales hace que se justifique cualquier agresión en el hogar, más que todo por los padres y madres, quienes se asumen como los que deben cargar un gran peso a sus espaldas que no deja tiempo para encargarse de problemas "pequeños" dentro de su familia.

Frente a este punto, el vigilante del colegio, quien vive en la vereda y conoce a buena parte de las familias pertenecientes a la institución, afirma que muchos padres y madres se creen víctimas de la sociedad que ha corrompido a sus hijos llenándolos de mañas. Lo que afirma esta persona es que los padres no ven que sus hijos son resultados de sus actos porque muchos de esos mismos padres "...prefieren tomarse una cerveza los fines de semana con sus amigos, que pasarla con sus hijos".

2) Dificultad para negociar

El respeto en la familia está medido por el nivel de aceptación de las órdenes más no por la negociación. De igual forma se cree que los padres y madres no han tenido un aprendizaje desde el diálogo y que los mecanismos más efectivos son aquellos que van acompañados de los gritos y el castigo físico. Tal vez, esto se pueda explicar mejor por la representación social que tienen los padres de sus hijos como *menores de edad*⁴⁷. En palabras de Alfredo Ghiso:

Aún cuando los adultos se muestren comprensivos con los niños como individuos, suelen negarse bastante a menudo a admitir que puedan gozar de una existencia colectiva, entre ellos y para ellos, y, en vez de facilitar la creación de una sociedad joven, se oponen a ésta por medios diversos: la disciplina, los castigos, la competición, el amor propio, y otros medios cuyo objetivo no es otro que obligar al niño a someterse a la sociedad adulta⁴⁸.

⁴⁷ Desde una perspectiva kantiana

⁴⁸ GHISO, ALFREDO. XV Conferencia general de la UNESCO. Informe preparatorio. 1968

Por cierto, una de las reglas básicas de esta sociedad adulta basa su orden en la obediencia que a través de coerciones violentas y no de negociación.

3) Exclusión/auto-exclusión

La exclusión se analizó desde dos puntos: como forma de prevenir otros conflictos o como forma de agresión. La primera alude a que una niña de cuarto año comentaba dentro de su historia de vida que la mamá creía que no contándole los problemas en los que estaba metido su hermano y por los que había resultado en un hospital herido, no se vería afectada por este conflicto, lo que ella misma analizaba era que al fin de cuentas se había enterado por otros medios del problema y lo que le había causado era una contradicción fuerte porque no podía salir a la calle con la misma tranquilidad de antes. La exclusión como castigo se da en estos, y algunos casos comentados por los muchachos, cuando se niega la posibilidad de ver a ciertos seres queridos, como padres o amigos; en ciertos casos, no sólo con personas, sino con actividades propias de su edad como las salidas y las actividades culturales.

La autoexclusión se da en ciertos casos cuando, por ejemplo, el hogar está conformado por padres que tienen hijos provenientes de otros hogares. Entonces la estrategia de algunos padrastros o madrastras es excluirse frente a los problemas del hijo de la pareja, por cuanto esta persona no admite que se medie ni se presenten propuestas para la corrección de la situación. Esto ha hecho que la convivencia en estos hogares sea de difícil manejo, por cuanto no existen unas reglas mínimas construidas entre los habitantes del hogar porque simplemente se asume que quienes las colocan, en la mayoría de casos, son los adultos sin posibilidad de que los demás puedan negociar.

4) Silencio *tolerante*

Este se ha convertido en la mejor estrategia por parte de los adolescentes para asumir los problemas en el hogar, ya sea para darles a entender a los adultos que se acepta lo que dijeron o para evitarse otro conflicto al demostrar sus desacuerdos con las decisiones tomadas por los grandes. El silencio se convierte en una bomba de tiempo, porque en muchas ocasiones se acumulan los problemas y lo que se hace es cobrarse todas las faltas al mismo tiempo; esta acción no sólo es asumida por los estudiantes, sino de igual forma por los adultos.

5) Autoridad/Autoritarismo

Muchos estudiantes afirman que ellos creen saber qué significa autoridad y autoritarismo, pero que son sus padres los que nunca han reflexionado al respecto. Creen que sus padres son autoritarios cuando lo que consideran conveniente es hacer su voluntad; pero la autoridad se gana a partir del respeto y lo consecuentes que sean con las acciones que predicán a sus hijos y a los demás. Todavía no es un concepto asimilado, tal vez sí afirmado, por los padres que ejercen violencia en el hogar. De igual forma, otra lógica inherente, se presenta dentro de la educación que se le da al niño y luego al adolescente:

Después de un período de aceptación sin problemas, el rechazo causa sorpresa, desilusión, consecuencias imprevisibles y, de este modo, requiere razones especiales y viceversa, la autoridad no

necesita justificarse inicialmente. Se basa en la tradición, si uno prefiere usar este término, pero no necesita invocar la tradición⁴⁹.

6) Diversas nociones de bienestar familiar: lo económico y lo convivencial

Para la mayoría de los estudiantes involucrados en problemas de violencia intrafamiliar, la estabilidad económica es sinónimo de bienestar familiar, ya que así lo han aprendido cuando algunos han decidido trabajar y asumir sus gastos en el hogar. Otros por el contrario, dicen que por más dinero que se tenga, son los acuerdos intrafamiliares los que dan la armonía en el hogar, lo que sucede es que muchos padres y estudiantes se escudan en el dinero para sopesar sus argumentos y esto hace ver que prevalece la plata por encima de cualquier cosa. La estabilidad económica, para los docentes y la orientadora, es una justificación de algunas madres para seguir soportando el maltrato de sus parejas; su impotencia aprendida las ha convertido en víctimas de acciones que constantemente rechazan, pero toleran en aras de la estabilidad económica.

7) Hermanos mayores, co-responsables de la educación.

En los casos que se pudieron conocer de los estudiantes de primaria, se identificó una variable que podría ser interesante para el análisis de la violencia intrafamiliar. La mayoría de personas que ejercían la violencia en la casa eran las madres de familia, quienes por su mayor contacto con los hijos tienen la responsabilidad de su educación de forma directa. Pero también apareció otro miembro de la casa como agresores: los hermanos mayores; los estudiantes afirmaban que la mayoría de su tiempo en casa, permanecían en contacto con sus hermanos ya que estos tenían que hacerse responsables de sus hogares. Probablemente la forma de cuidar a los menores es adquirida de sus padres, por otra parte, desde pequeños no se les enseña a negociar y a dialogar, simplemente a ejercer la fuerza para conseguir resultados, (que se callen, que no les cojan las cosas, que decidan qué canal verán).

8) Explicaciones *folk* de la violencia

Una visión particular por parte de la orientación y de los docentes es que las condiciones económicas y culturales en las que habitan las familias de esa institución (estratos 1-2 y zona rural) hacen que persistan las dinámicas de violencia y falta de conocimiento para poder solucionar sus problemas. El celador de la institución contradice esta percepción porque es inconcebible pensar que ser pobre signifique ser violento; por el contrario éste actor escolar cree que no se han analizado a fondo las dinámicas que se viven en el sector para dar cuenta de las motivaciones de violencia y considera que esto podría ayudar a que las familias entendieran un poco más las razones por las cuales se está presentando este fenómeno y el de baja participación. Surgiría entonces una propuesta:

Todavía no está claro que la cultura cotidiana se nutre precisamente de lo cotidiano y de lo excepcional. Que es eso lo que confiere su riqueza y su pobreza, la capacidad de contradicción a lo dominante y a la vez su ambigüedad. La trama de lo cotidiano se juega en los detalles y no solo en los grandes

⁴⁹ LUHMANN, Niklas. Poder. Universidad Iberoamericana. Anthropos. Barcelona. 1996.

momentos. Para reconocer tales detalles, para captar esa riquísima urdimbre, hace falta tiempo, convivencia, investigación participativa.⁵⁰

Estas últimas palabras podrían enfocar el trabajo de la institución, más cuando se creó un proyecto transversal llamado Intervención Familiar⁵¹.

GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN: ¿QUÉ HACER DESDE LA ESCUELA?

La última parte de la anterior reflexión planteó un interrogante que fue trabajado en una sesión por los docentes y fue ¿Cuál es el sentido de hablar y trabajar los problemas familiares en el espacio escolar? A lo que se planteó la posibilidad de entender una más pequeña ¿Qué significa para nosotros el conflicto? En la jornada desarrollada con los docentes a partir del juego **Abrecaminos**, se dieron respuestas y se plantearon acuerdos para poder manejar estas situaciones dentro del ámbito escolar. El juego planteó desde su inicio algo interesante que los docentes poco analizan cuando se da una situación y es el grado de complejidad que se requiere no sólo para su análisis, sino para la gestión que se proponga, ya que no es sólo a partir de un solo actor sino de todos los involucrados en el conflicto.

Frente a la visión de que: "La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto... La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen⁵²", se presentó el asumir los conflictos familiares, que se presenten en el aula de una forma directa sin necesidad de estar llamando a los padres y madres para que los solucionen. La propuesta de una docente era continuar con el conducto regular para estos casos, pero que cuando se presentara un problema con los niños que se sabía tenían problemas en su hogar, se planteará en la escuela la solución para luego negociarlas con los estudiantes, los padres y las madres. Por su parte, el rector creyó conveniente definir que un conflicto se da cuando existen diferentes posiciones, pero que la mediación por parte de la institución se dará cuando este ya constituya una agresión y no se pueda negociar entre los directos implicados.

Finalmente, el análisis de la problemática se detuvo, aunque ya se crearon acuerdos y se planearon estrategias para la gestión de esta, para poder darle importancia a la emisora como forma de motivar a los estudiantes, docentes y padres a trabajar colectivamente por algo que en un plano inmediato le ayudará a la comunidad escolar a crear lazos para gestionar otro tipo de proyectos a largo plazo. Este objetivo solo se ha logrado a medias, ya que aunque docentes y estudiantes están trabajando a la par, los padres creen que

⁵⁰ PRIETO CASTILLO, Daniel. Comunicación y Cultura: de los productos a los procesos. Universidad de Antioquia. Facultad de Comunicaciones. Materia: Comunicación y Desarrollo.

⁵¹ Proyecto que hasta el momento no ha sido planteado ni trabajado por las docentes que están a cargo de darle vida.

⁵² GHISO, Alfredo. Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Signo y Pensamiento. Volumen XVIII. 1999.

sus intereses deben orientarse más en la planeación de eventos sociales y la adquisición de recursos para inversiones físicas del colegio, que la parte pedagógica⁵³.

⁵³ Aunque ya se les capacitó en las funciones de las Asociaciones de Padres de Familia y se negociaron los perfiles de los miembros, persiste la visión de fiscalizadores y de grupo para desarrollo logístico y económico de ciertas actividades escolares.

MATRIZ DE ANÁLISIS- IED CHORRILLOS

<p>Línea del tiempo</p> <p>Aspecto</p>	<p>PASADO</p>	<p>PRESENTE</p>
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Como la escuela está en un sector tan alejado de la ciudad, es muy poco probable la participación de los padres por los pocos recursos que cuentan.</p> <p>Está considerada como zona muerta en la localidad por lo que los recursos para apoyo a sus problemáticas son mínimas.</p> <p>Campo = retraso. La condición rural hace que se viva en un mundo pasado, en donde el machismo y la violencia intrafamiliar son muy comunes.</p> <p>Campo = sano. De igual forma otros piensan que el sector rural los ha ayudado para que no se presenten conflictos como droga y pandillas. De igual forma existe un reconocimiento por la forma en que todavía se maneja el respeto por los alumnos y lo condicionan al lugar. (Se reconoce quiénes vienen de Suba y quiénes de la Vereda)</p>	<p>La institución está viendo las potencialidades de su territorio para poner a trabajar a los padres.</p> <p>Las problemáticas como el agua las han trabajado con su entorno.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGOALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>La falta de participación se supone que se debe al desinterés.</p> <p>La mayoría creen lo padres no poseen las competencias necesarias para manejar los conflictos.</p> <p>Otra de las razones para que no exista participación es la creencia de que la escuela es la encargada de la formación.</p> <p>Los padres consideran que la mejor manera de defendarse es no dejándose.</p> <p>Cuando los padres se ven envueltos en conflictos, estos tienen dificultades para enfrentar el mundo joven.</p> <p>Los padres le piden a la escuela más disciplina porque no saben como convivir óptimamente.</p>	<p>Se está buscando que se genere confianza con ciertos actores escolares para seguir negociando la problemática.</p>

	<p>Aunque ha aumentado la crítica a las instituciones educativas, la confianza en ellas es grande.</p>	
<p>La violencia es la mejor forma de "solucionar" los conflictos, porque se ejerce el poder.</p> <p>Negación del conflicto.</p> <p>Redistribución de la culpa.</p> <p>Sociología Folk.</p>	<p>Contradicciones internas en las reglas de juego.</p> <p>Sanciones punitivas.</p> <p>Authoritarismo versus respeto.</p> <p>Respeto a la jerarquía para imponer la autoridad.</p> <p>Fuerte con los débiles y débil con los fuertes.</p> <p>Exclusión/ autoexclusión por no aceptación de las reglas de los otros o aparente protección.</p> <p>Silencio</p> <p>Defección a los acuerdos.</p>	<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- iniciativas de Gestión</p>
<p>Existe un reconocimiento de los otros como interlocutores.</p> <p>En algunos casos se han construido reglas de juego.</p> <p>Se están analizando las estrategias e intencionalidades de los actores involucrados.</p>	<p>Existe un sentido privado por los conflictos de la familia, se asume como público cuando afecta a los miembros de la comunidad educativa en el espacio del colegio. Tan sólo se inmiscuye en el espacio familiar dando consejos pero no liderando procesos en la familia.</p> <p>Si se entiende por acción colectiva, las que se realizan entre todos para lograr un mejor resultado para todos, pues la verdad hasta el momento ninguna porque hace falta la participación de actores muy importantes en la problemática.</p>	<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>
<p>Está pensando en la posibilidad de analizar más a fondo las dinámicas de los actores en el entorno familiar para que desde allí se planteen charlas y actividades que ayuden en el hogar a mejorar sus relaciones, el diálogo y la negociación. (Caso de charlas para hermanos)</p>		<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>
<p>La institución está realizando una serie de charlas para generarles confianza a los padres y brindarles ayuda en la solución de problemas por la vía del gobierno en cuanto a la violencia intrafamiliar.</p>		

<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO</p> <p>Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>	<p>La victimización es una estrategia ganadora</p> <p>Visión radical de los conflictos y su participación. Buenos, malos – ganadores, perdedores...</p> <p>Impotencia aprendida Disonancia disciplinaria Negación del conflicto</p>	<p>Se continúa con las sanciones punitivas.</p> <p>Se ha repensado la función de la emisora escolar como espacio para la convivencia.</p> <p>Se comprenden los conflictos de una manera un poco más compleja.</p>
--	---	---

4.11. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NUEVA ZELANDIA

Esta Institución Educativa Distrital tuvo que asumir en 2003 la fusión institucional, motivo por el cual fue difícil establecer un lazo de trabajo con la APF. La Junta Directiva 2003 de la Asociación de Padres de Familia tuvo grandes dificultades económicas por los robos de dinero y las peleas entre los padres, razón por la que no se logró desarrollar la fase de capacitación; el diagnóstico se construyó con entrevistas de varios miembros de la comunidad educativa.

El desarrollo del proyecto *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de conflictos* para 2004 consistió, fundamentalmente, en un acompañamiento para la gestión de los diversos inconvenientes de carácter económico y legal que la anterior Junta Directiva había dejado a esta comunidad escolar. Los niveles de agresión entre los padres de la directivas 2003 y 2004 eran tan exagerados que se llegaron a intentar linchamientos a ciertas personas así como los directivos estuvieron a punto de agredirse físicamente. En el año 2004 se desarrolló un proceso de capacitación en donde el trabajo con los delegados ha tratado de confrontar y analizar las circunstancias que configuraron la pésima imagen de la APF ante la comunidad educativa.

Infortunadamente, ha sido un proceso atravesado transversalmente por rencillas y agresiones personales que continuaron debilitando las relaciones de confianza e incrementando el pesimismo. Otro de los inconvenientes es que no se han cumplido los acuerdos negociados entre los padres de la Junta Directiva y entre padres, docentes y directivas de la institución educativa por ejemplo, se había llegado al acuerdo de hacer una planeación colectiva a partir de la capacitación del trabajo a realizar durante el año escolar entre padres de familia y el presidente de la Asociación decidió hacer una reunión extra con los docentes y coordinadora de la sede B para decirles que le hicieran un listado de las cosas que necesitaban para planear durante el año que cosas físicas se les suministraría.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADOS

El conflicto que tanto docentes, directivas y padres creían necesario gestionar era el de la ilegitimidad de la asociación. El espacio de Proyecto Educativo Institucional fue seleccionado por los padres de familia, quienes estaban interesados en aprender a crear propuestas acordes a las finalidades de la institución, para este efecto se desarrolló un proceso de capacitación. Conociendo de cerca la situación de esta APF, las orientadoras creyeron interesante la propuesta y muy acorde a las necesidades de la comunidad educativa.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Se determinó que era necesario generar confianza entre los miembros de la asociación por lo que desde el principio se negociaron reglas de juego para que persistiera el respeto en el trabajo que emprenderían. Las primeras normas que se acordaron fueron: a) no utilizar palabras desobligantes ni alzar la voz, b) cada vez que algún miembro quisiera hablar, levantaría la mano para pedir la palabra, c) se escucharían los argumentos de los

compañeros, y d) las cosas se dirían directamente y no se utilizarían las insinuaciones como forma de agresión.

Frente a la organización de la APF se acordó que se llegaría puntual, que se llevarían las actas al día y que todo lo que se propusiera y aprobara colectivamente tendría que ser ejecutado.

Inicialmente se construyó una red a partir de las historias de vida de cada miembro de la asociación para entender un poco la dinámica de esta organización; de este modo se pretendía saber hasta qué punto ha logrado avanzar la APF como organización y por qué también se ha visto amenazado el proceso. Paralelamente, los dignatarios de la directiva han utilizado cartografía social para visualizar posibles proyectos a gestionar dentro de la institución a fin de que el trabajo planeado esté acorde a las debilidades y fortalezas de la IED Nueva Zelandia.

HISTORIA DEL CONFLICTO

Durante una de las reuniones de Asamblea General de padres de familia que se hicieron para finalizar el año 2003, se intentó presentar un informe de la contabilidad del año en curso con el fin de demostrar los desfalcos que había sufrido la Asociación por diversas razones. El presidente de ese año confirmó que durante el Bingo que realizaron en promedio perdieron como unos tres millones de pesos y que les presentaría el informe porque era importante que los padres conocieran cómo fueron los hechos. Comenzó por contar que les habían metido nueve billetes de cincuenta mil pesos falsos, sin saber quién ni cómo, lo único que se conocía era que entraron muchos sospechosos al parecer de una banda dedicada a eso.

De igual forma comentó que se le dio la cerveza que sobro, porque casi no participaron los padres en el bingo, a un señor vecino quien les dio un cheque robado por una suma de aproximadamente ochocientos mil pesos. También le habían entregado cerca de un millón de pesos a otro señor para que vendiera sopas, labor que no pudo cumplir por lo que la gente no colaboró con el Bingo.

Todas estas noticias hicieron que muchos padres reaccionaran violentamente y decidieran armar una comisión para evaluar las inversiones porque había otra situación que era aún más preocupante, el presidente había dado unas arras para la compra del lote aledaño al colegio para la ampliación y construcción de los grados décimo y once y la fecha de vencimiento para el pago del otro dinero ya se estaba acabando.

Ese día el presidente y el tesorero fueron destituidos y algunos otros padres y madres que se habían propuesto aclarar cada cosa que sucedió en la APF armaron una Junta Directiva ad-hoc y se comprometieron fervorosamente analizar, intervenir y explicarles la situación a los otros miembros de la Asociación. Dentro de este grupo quedaron el vicepresidente de ese año, la secretaria, un vocal y algunos que afirmaron tener conocimientos legales y administrativos por que eran profesionales en esas áreas, además por su capacidad de alegato. Es necesario aclarar que dejaron a los otros miembros de la misma asociación por cuanto alegaron que jamás tuvieron conocimiento sobre lo que hacía el presidente ya que este no les prestaba ninguna información.

En esta comisión no trabajaron todos los que se habían comprometido y terminaron aclarando muchas cosas entre el vicepresidente, el vocal, el tesorero seleccionado y la secretaria porque en muchas ocasiones insistieron en buscar los otros padres para que los ayudaran y no lo lograron. Conocieron a fondo muchos de los desfalcos realizados. En este proceso el vicepresidente se convirtió en el nuevo presidente y se registro solo ante Cámara de Comercio, según él porque era necesario congelar las cuentas bancarias para que no sacaran más dinero.

Este año se inició con otro robo, pero ya realizado en el banco donde tienen la cuenta. Según lo comentado por el nuevo presidente fueron personas que falsificaron las firmas de él y del nuevo secretario y sacaron siete millones de pesos en un solo día.

Este último suceso lo que ha hecho es generar más desconfianza entre los padres de familia. La mayoría de los miembros de la Comisión quedaron este año en la Junta Directiva, los únicos que ingresaron nuevos fueron el fiscal y algunos vocales. Durante las primeras reuniones el presidente actual afirmaba no confiar en la tesorera por cuanto se había propuesto desde el año pasado a trabajar con la Comisión y nunca colaboró, además también se empezaron a evidenciar otros intereses como el que expresó un vocal al afirmar que estaba ahí solamente para vengarse del anterior presidente porque su familia también había sufrido desfalcos por parte de ese señor.

Las estrategias y los trucos para poder obtener poder dentro de la APF ya se están evidenciando, por ejemplo la nueva tesorera presentó un certificado de libertad alterado en donde aparecía su nombre y realmente era de un familiar de ella. El presidente ha optado por hablarle mal a cada uno de sus compañeros de los otros para generarles confianza. El Fiscal cree que violentando a sus compañeros va a generar respeto entre ellos y el resto de los padres, además de evidenciar las estrategias de los otros miembros de la Asociación y hacerle la guerra a cada uno de ellos, por ejemplo con el presidente le ha expuesto de forma violenta el que no entregue información de la Asociación y él sea el único en manejar todos los papeles de la investigación realizada al anterior presidente.

Las relaciones de la APF están cambiando actualmente dependiendo de los diversos intereses, por ejemplo, la secretaria ya renunció por tener sospechas de que el presidente, que fue vicepresidente el año pasado, estuvo implicado en los anteriores robos y que pretende hacer lo mismo este año. El fiscal ahora está apoyando al presidente porque sabe tal vez que no va a soltar fácilmente ni la información ni su puesto aunque a todo momento afirma que va a renunciar porque está cansado. Esta historia cada día se sigue construyendo...

ANÁLISIS

1) Retaliaciones

El resentimiento que existe por parte de la mayoría de padres de familia, por los hechos que transcurrieron en años anteriores y ha hecho que la justicia por su propia mano sea una motivación fuerte para poder organizar la nueva asociación de padres de familia. Lo más interesante de esta motivación es que en ciertas ocasiones se da más por la particularidad que por el sentido mismo de colectividad: se puede ver claramente cuando un vocal de la nueva asociación, afirmó en las primeras reuniones que su único interés era vengarse del anterior presidente de la asociación, no tanto por lo que le había hecho a

la organización, sino por que su hermana había estado casada con él y también la había estafado.

La estrategia que expone aquel miembro de la asociación fue planteada así: "...es que lo voy a atarear por todo lado... se las estoy acumulando, porque lo que pretendo es acabarlo". La posibilidad de ayudar a la sustentación de pruebas en el proceso legal que se le está haciendo al expresidente, es evidente. No obstante, surge otro problema cuando lo que se intenta es sumarse —desde la palabra, más no desde los hechos— a un proceso que se lleva, pero no ayudar a liderarlo, descuidando además las funciones de carácter colectivo para las que fue electo por otros padres. El beneficiarse de lo que otros han conseguido como acervo probatorio para sus objetivos personales logró dentro de la APF actitudes de defección; como afirma Fernando Aguiar:

(...) si se multiplican este tipo de conductas quizás fracase la obtención del bien común. Podemos decir, por tanto, que el problema de la acción colectiva o el problema del gorrón aparece cuando el interés privado impide la obtención de un bien público⁵⁴.

La anterior cita es la mejor forma de explicar porque la Asociación de Padres de Familia del IED Nueva Zelanda, no ha podido hasta el momento, crear un sentido de bien público y porqué las dificultades cada vez eran más profundas, situación que continuará hasta que la directiva de la APF cumpla las funciones fundamentales por las que fue elegida.

2) Intereses particulares

Otro tipo de motivación que interfiere en la construcción de un sentido colectivo es el beneficio económico que puede traer el pertenecer a un grupo que maneja cierto dinero para sus actividades. Plantear esto desde el principio, para algunos miembros de la Asociación, era absurdo, al menos, de la forma en que aquí se plantea, simplemente se expone en las acciones y en la actitud que se asume frente al ejercicio de sus funciones.

3) Cambio endógeno de preferencias

La mayoría de las personas de la asociación se han caracterizado en el grupo de padres delegados porque han utilizado *la irracionalidad racionalmente*, era común de parte del fiscal, el presidente y el vicepresidente creer que: "La histeria, la ira o la agresividad garantizan a menudo una reputación de dureza o dificultad de carácter, a partir de la cual se espera que los adversarios no opongan resistencia en interacciones futuras⁵⁵". Pero la estrategia no termina allí, ya que se necesita plantear para qué la utilizan... la respuesta inmediata conduce a los intereses económicos: por ejemplo, el fiscal de la asociación asumía esta posición violenta para demostrar que lo que más deseaba era regular los diversos intereses que en la APF se estaban manifestando cuando en realidad lo que deseaba era su interés privado para ganar la confianza de los delegados de la asociación y así pedir luego que se le pagara por oficiar como profesor de teatro, trabajo que desde el principio afirmo querer hacer simplemente por el interés de ayudar *a los estudiantes*. Es así entonces que la violencia pretende garantizar la legitimidad y el interés por lo colectivo

⁵⁴ AGUIAR, Fernando. La lógica de la cooperación. En: Intereses Individuales y acción colectiva. p 2

⁵⁵ GUTIERREZ, Francisco. La ciudad representada, política y conflicto en Bogotá. p 169.

sin dejar salir a flote los intereses particulares, que en una organización como esta, podrían ser concebidos como un fraude.

La estrategia violencia en el discurso en el presidente, viene acompañada de una intención subyacente y es que "La forma de relacionarse con el adversario se va construyendo por medio de bucles anidados de decisiones y aprendizajes⁵⁶". Esta persona ha analizado las estrategias y motivaciones de sus compañeros de grupo para utilizar después la táctica de *fuerte con los débiles y débil con los fuertes*, dependiendo de la circunstancias del momento, como por ejemplo, si hay personas importantes que lo observan. Lo particular de esta actitud es que ha utilizado la violencia como la última instancia cuando se ve acorralado por sus compañeros frente a las inquietudes sobre el trabajo que está realizando, asumiéndose como una persona débil que *si es irrespetada* actúa de manera irracional.

La estrategia de la ira, por parte del vicepresidente, se vislumbraba no sólo cuando se sentía acorralado por los argumentos de sus compañeros, sino para ocultar el desconocimiento de ciertos aspectos que se debatían y evadir la argumentación sobre lo que se hacía dentro de la asociación, de modo que si se ponía furioso, la atención se prestaría más a su ira, que a lo que estaba hablando...

4) El egoísmo metodológico

"Las personas racionales, egoístas y orientadas al resultado sólo cooperan si cada una de ellas puede imponer la estrategia cooperativa a sus sucesivos ynes⁵⁷

El caso del presidente de la APF, es necesario recrearlo y analizarlo de una forma más detallada porque su esencia estratégica ha causado muchas afectaciones para el trabajo colectivo.

- **La estrategia informativa.** Entendida en dos posibilidades: a) hablar de más, y b) no hablar. La primera obedece a la creencia que la mejor forma de generarles confianza al resto de sus compañeros es hablando con cada uno de los análisis que ha realizado de las otras personas que pertenecen a la asociación. Por supuesto lo que se quiere hacer es generar confianza a partir de la desconfianza en los demás y de su supuesta objetividad para poder observar lo que está sucediendo y lo que puede servir para mejorar la situación dentro de la APF.

Por otra parte, el no hablar alude a dos asuntos importantes para constituir el sustento de la estrategia. La primera sería no suministrar información a los otros compañeros para el manejo de la Asociación y sobre todo de las investigaciones sobre los desfalcos. Este aspecto que fue tan rechazado por ellos mismos con respecto a la anterior Junta Directiva, se repitió al centrar todo el trabajo legal en el presidente, aunque esta vez el que todos no conozcan los avances de la investigación y el material probatorio existente en la asociación, se justifica desde la familiaridad de algunos asociados con los implicados del año pasado, aislando por supuesto no sólo a los que tienen con la anterior APF, sino a los padres de

⁵⁶ Ibid., p. 160.

⁵⁷ ELSTER, Jon. Racionalidad, moralidad y acción colectiva. En: Intereses Individuales y acción colectiva. p 58.

familia en general. El no hablar también implica obstaculizar la capacitación a los delegados de la asociación sobre cuáles son las funciones que tiene la APF, además de cómo debería ser el procedimiento adecuado para aprobar cualquier acción como la ejecución del presupuesto a partir de proyectos concertados, dentro de la Junta Directiva. Infortunadamente, estos impasses han generado confusión entre los asociados, al no plantear alternativas de solución, sino más trabajo y dificultades por las rupturas en los flujos de información.

- **La autosuficiencia.** Esta racionalidad en el caso del presidente, ha provocado que algunos vocales y la nueva tesorera no trabajen en equipo para ayudar a organizar la APF. Como el mismo dignatario afirmó: "Yo para lo único que necesito a la tesorera es para que firme la libreta (del banco) y no más. Si deja todas las hojas firmadas de una, mejor para que no tenga que volver".

5) Defección

Pareciera que las estrategias para la no cooperación tan sólo se vieran desde los miembros de la Junta Directiva, pero el mismo Consejo de Padres también la utiliza para evadir y re-distribuir las implicaciones económicas y sociales que está trayendo su falta de compromiso con la APF como organización. Un ejemplo de ello es, jugar a una *lotería Social* al elegir al azar a quienes los representan como forma de no responsabilizarse por sus criterios de selección.

GESTIÓN -TRANSFORMACIÓN

Es preciso señalar que algunos miembros de la directiva de la APF, después de realizar el análisis de las estrategias de la mayoría del grupo, incrementaron sus niveles de desconfianza, porque cada vez que se pretendía dialogar, alguien acudía a los gritos e insultos, acabando por completo cualquier atisbo de negociación. Por su parte, la secretaria renunció al cargo por esta razón, sumada a que el trabajo operativo lo estaba asumiendo ella y el reconocimiento otros, quienes cuando se cometía un error le increpaban airadamente.

En cuanto al vicepresidente y la nueva secretaria, quienes han empezado a cuestionar el proceso que se está llevando dentro de la asociación, sus críticas le han granjeado el rechazo por parte de otros compañeros. Otras personas de la organización han empezado a jugar el mismo juego que el presidente, y están callando lo que antes denunciaban. En este caso el fiscal, ahora está en oposición de quienes quieren que el presidente revele y entregue toda la información de la asociación porque este último está asumiendo el cargo de presidente y tesorero.

Es justo reconocer que el mayor aprendizaje que han adquirido la mayoría de los delegados en medio de semejante clima de agresión y desconfianza es la defección, materializada en deserción o apatía frente a lo que ocurre. Por ejemplo en el trabajo de planeación participativa que algunos delegados realizaron, en donde se construyeron proyectos, no hubo apoyo de los otros padres y de la Junta Directiva, en especial para movificar lo que ellos habían hecho dentro de las capacitaciones de PEI.

(...) la deserción es una estrategia de equilibrio estable para todas las partes. La deserción es la mejor respuesta posible no solamente para sí misma, sino también para todas las estrategias, puras o mezcladas. Por muy desafortunadas que sean las consecuencias para todos los interesados, la deserción sigue siendo racional para cualquier persona⁵⁸.

En este aspecto las directivas de la institución educativa han instaurado una posición de no-intervención, a menos que la misma APF lo pida. Lo anterior también se dio porque el nuevo rector los acompañaba en las sesiones de asamblea general (casi siempre ayudando a que los directivos guardaran la compostura) y por eso fue notificado a la Secretaría de Educación, entidad que le prohibió cualquier interferencia en la Asociación. En este momento algunos de los docentes y directivos han optado por relacionarse con la Asociación desde las actividades escolares programadas para solicitarles su apoyo, sin ninguna obligación, tan sólo desde la maximización de las necesidades y el beneficio de sus hijos y el sostenimiento de la imagen de la IED.

De igual modo, la APF ha asumido el papel de inversionista en las actividades programadas por otros y esto porque el presidente (al menos en una sede) individualmente decidió pedirles un listado a los docentes de las cosas materiales que necesitaban. Lo más probable es que crea que entre más se trabaje en obras visibles dentro de la institución, él y la Asociación generarán sentidos de legitimidad dentro de la comunidad educativa, olvidando que mientras incurre en tales acciones, socava la confianza de los demás directivos, quienes fueron marginados de esa decisión.

Posibles mediaciones

Partamos que algunos de los acuerdos que se habían construido para el trabajo colectivo se han perdido por el ejercicio de liderazgos individuales de algunos miembros de la APF. Por lo mismo, el que se construya un plan de trabajo -acompañado de un presupuesto-, el que se decidan las acciones a seguir en grupo y que quede constancia en las actas de las reuniones, y el que se de seguimiento a los proyectos de los padres delegados desde su compromiso, no se han cumplido hasta el momento porque al no haber identificado los diversos intereses, analizados anteriormente se impidió que las negociaciones fueran legítimas y por lo mismo se actuara consecuentemente.

Según la experiencia de trabajo dentro de la IED Nueva Zelandia y con estos padres de familia especialmente, proponemos tres posibles cursos de acción.

- **Elegir una nueva Junta Directiva.** Aunque no estamos de acuerdo con los radicalismos, se considera esta alternativa ya que ninguno de las personas que conforman la directiva han manifestado un interés por negociar teniendo como derrotado el bien público, sino que por el contrario lo único que están planteando son situaciones suma cero orientados habitualmente a intereses particulares, que hacen difícil adelantar un proyecto colectivo como organización. Esta nueva asociación partiría de la mediación de todos los delegados por recobrar un sentido colectivo de lo que se construiría con todos los actores de la comunidad educativa.

⁵⁸ Dilemas de acción colectiva. Capital Social y Éxito Institucional. Capítulo 6. P. 209

- **Dar una oportunidad a la palabra.** Aludiría a que dentro de la Junta Directiva se hablara a carta cabal sobre los intereses de cada persona y se acordaran, a partir de dichas motivaciones, nuevas reglas de juego que sean respetadas, buscando por supuesto, el bienestar colectivo. Quien las infringiera sería sometido a unas sanciones pedagógicas creadas por ellos mismos.
- **Ejercer a partir de sus funciones.** Que se realizara conjuntamente un trabajo a seguir para que cada uno supiera cuál es el procedimiento que debe seguir y en qué consistiría su participación, todo fundamentado desde la negociación.

Tal vez otra propuesta parte de que ellos conciban la necesidad de desarrollar en cada uno ciertas capacidades para enfrentar su problemática por ejemplo:

"las heurísticas –aquellas que permiten descubrir soluciones–, las estratégicas –aquellas que permiten continuar un conjunto de decisiones o elecciones en función de una finalidad–, las creativas o inventivas –que faciliten nuevas relaciones–. Capacidades que permitirían organizar el orden a partir del ruido, es decir, a partir de elementos heterogéneos, contradictorios, desordenados y de mensajes ambiguos generados por intereses divergentes".⁵⁹

No obstante, aunque creemos firmemente que buena parte de nuestro trabajo consiste en dar conocimiento y esperanza a las personas con respecto a la participación para pensar y desarrollar una realidad construida por todos y todas, las dinámicas de relación de esta APF plantean una situación ya no compleja, sino complicada: cuando los sujetos sociales declinan la oportunidad de negociar y aprender con otros estrategias para convivir, solamente queda el camino de una violencia de la que estamos cansados en Colombia. Es evidente que si la actitud de estos dignatarios no cambia de intransigente a negociadora, con seguridad pueden ocurrir hechos más graves que los acaecidos a esta APF en 2003, situación que está exclusivamente en sus manos.

⁵⁹ GHISO, Alfredo. *Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Signo y Pensamiento. Volumen XVIII. 1999. p 56.

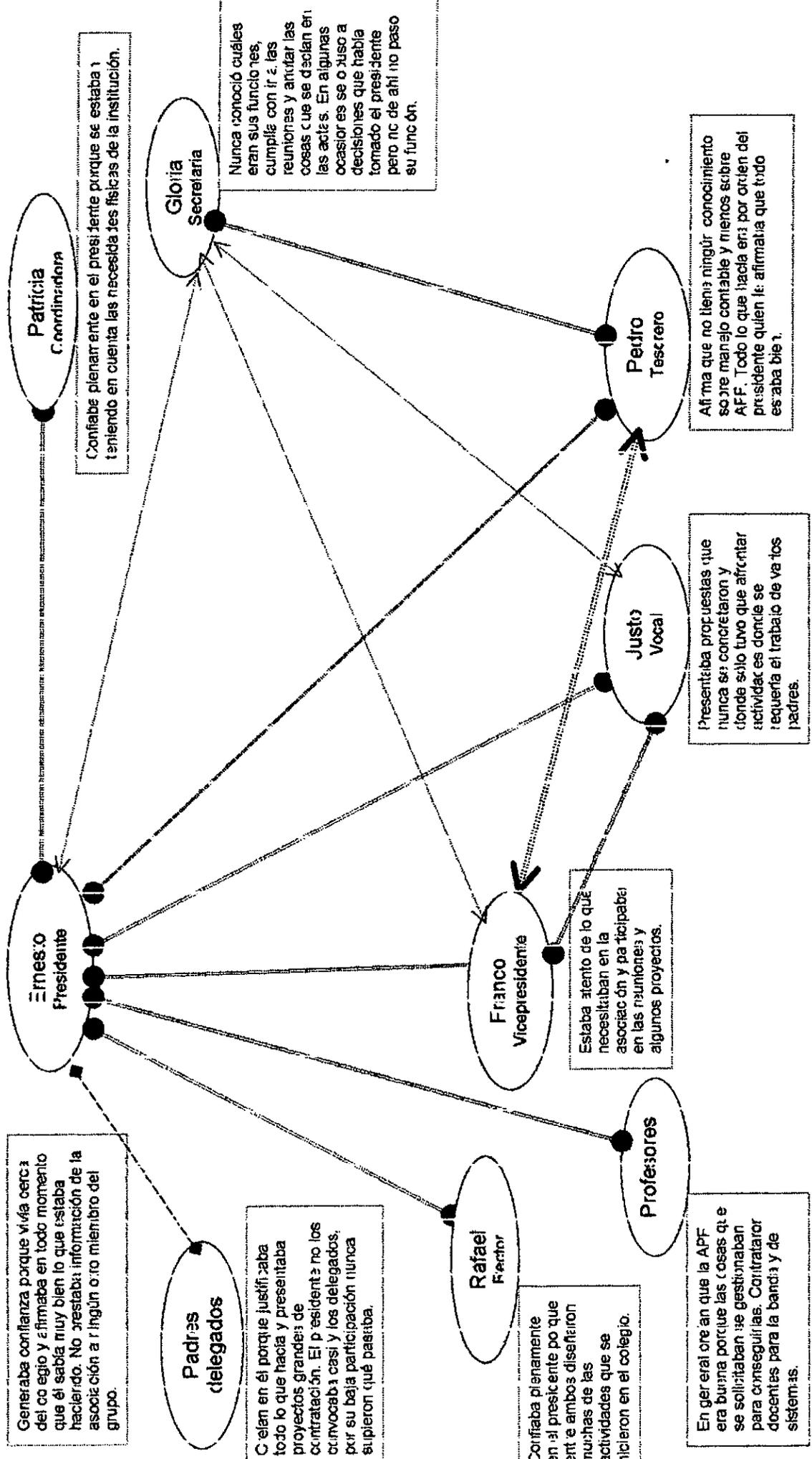
MATRIZ DE ANÁLISIS - IED NUEVA ZELANDIA

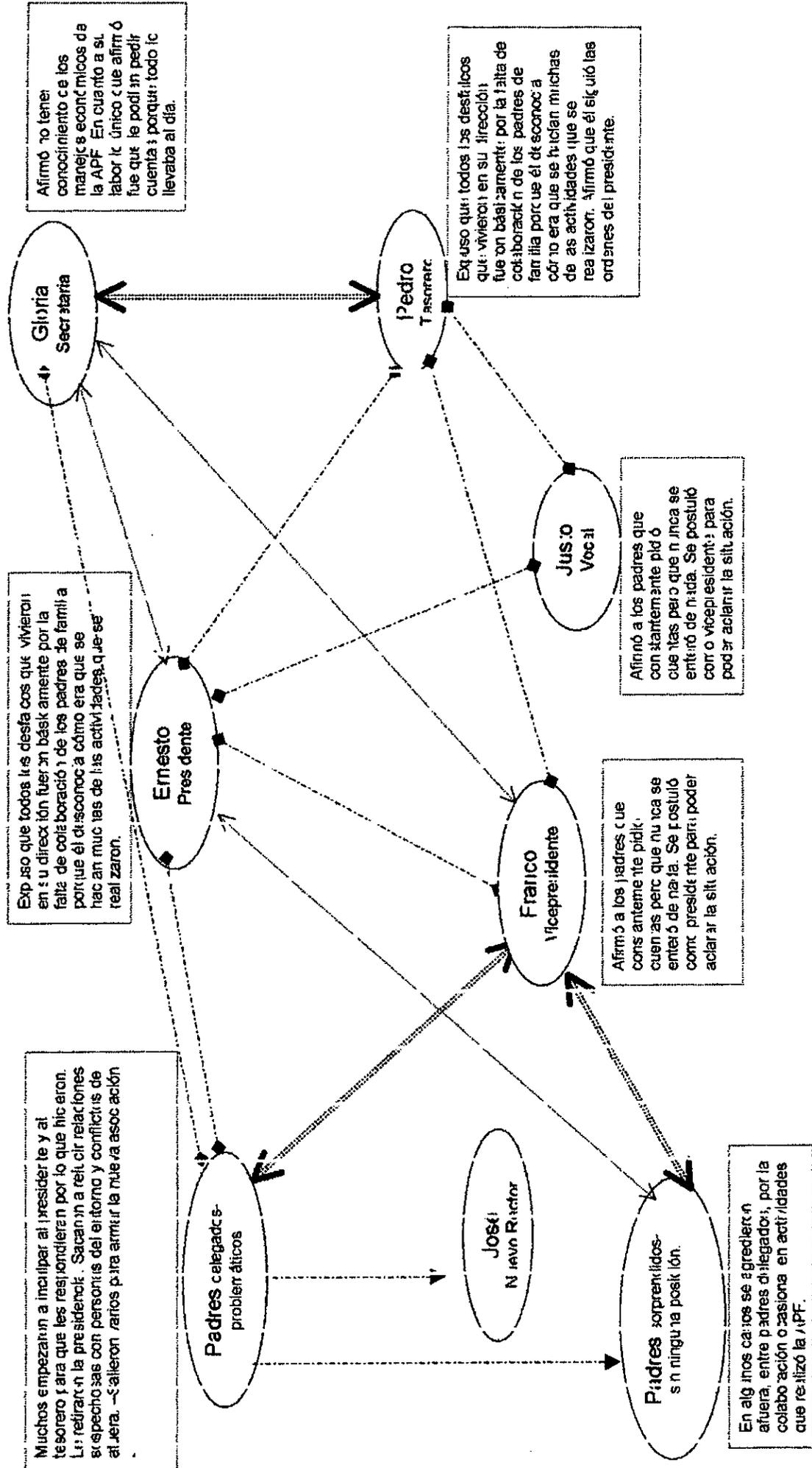
Línea del tiempo Aspecto	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DE TERRITORIO Dinámicas locales- valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>El interés en trabajar descansa en las necesidades y/o probleáticas del entorno</p> <p>Afinidades entre algunos miembros de la APF y redes políticas locales: (JAC, JAL y otros) para poder recrear su entorno.</p> <p>Men mucho más fáciles: las desventajas de su territorio que las que les ofrece el mismo.</p> <p>Carancia de un proyecto educativo social - territorial.</p> <p>Algunos no tienen intenciones de involucrarse con el entorno porque no se le considera importante.</p> <p>Desconocimiento del papel de los delegados en la escuela.</p> <p>Que los elegidos tengan un perfil contestatario o capacidad de ejercer acciones legales.</p> <p>Por el interés en fiscalizar tanto a la Junta Directiva como a la Institución.</p> <p>Los delegados no participan porque son relegados en la planificación.</p> <p>Por cumplir con requisitos institucionales.</p> <p>a) Reconocimiento Social</p> <p>b) para satisfacer intereses individuales económicos.</p> <p>Revalorización por participación en las juntas anteriores o por conflictos personales del pasado.</p> <p>Desconfianza en las verdaderas intenciones de los otros.</p> <p>Crear que un bien público debe ser individual.</p>	<p>Algunos tienen la intención de demostrar que se pueden hacer bien las cosas de forma diferente a las juntas anteriores.</p> <p>Persiste la dificultad de comprender el sentido de la APF.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGOALTER Como se ven a sí mismo / a los demás.</p>		

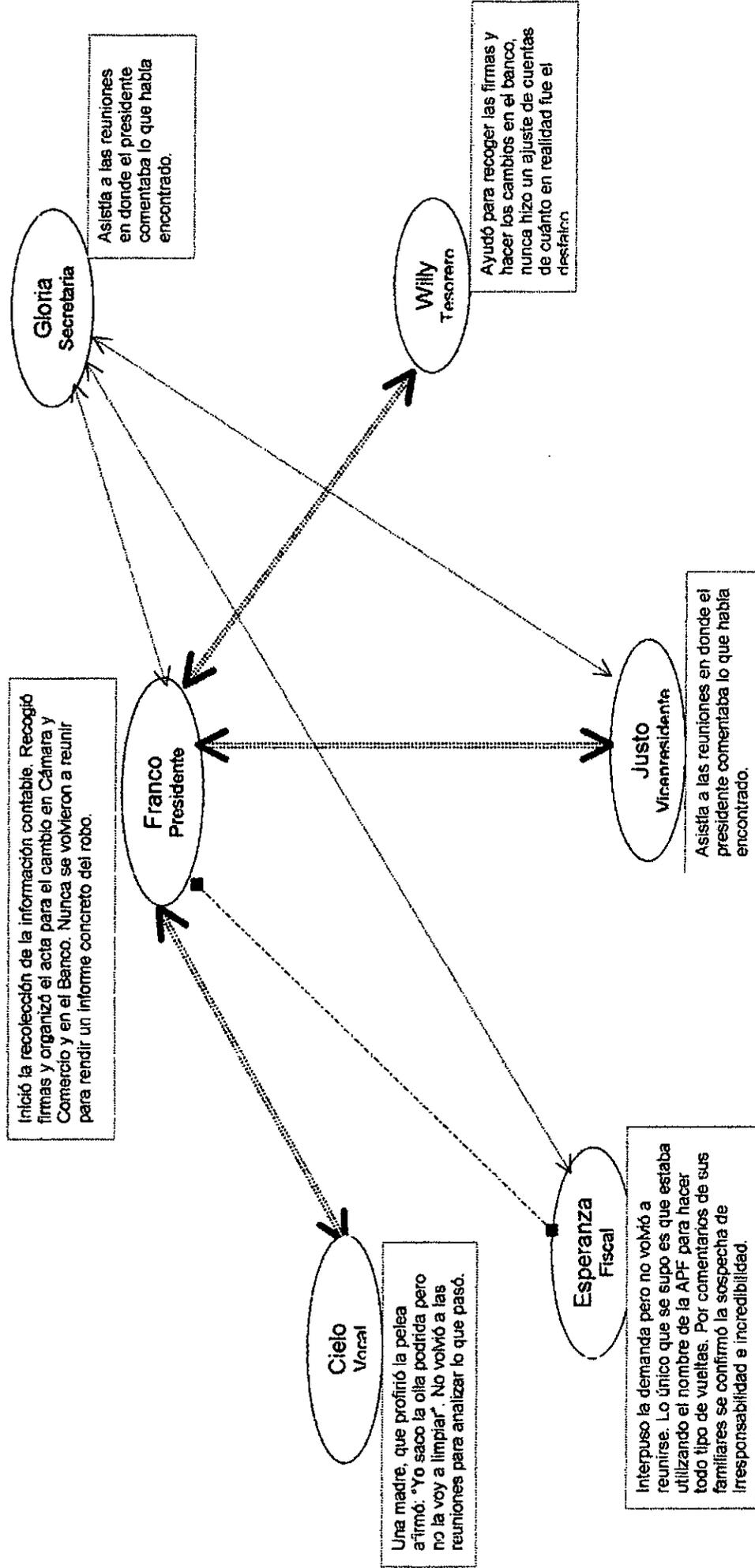
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- instituciones- iniciativas de gestión</p>	<p>Desconfianza en la Junta directiva por, a) malos marcos de los directivos. b) por existencia de acciones colectivas en beneficio de la comunidad educativa. Por mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa. Manipulación – Interacción (A)F como gesto es potenciales de recursos para la institución. APF y padres en general asumidos como menores de edad (kant) Fuerte con los débiles, débil con los fuertes.</p>	
	<p>Redistribución de la culpa Mantene se al margen del conflicto Negación del conflicto Legu eyismc circunstancial Trasmisión de quejas Defección con respecto a acuerdos. Chismear por para generar confianza/ desconfianza y manipular las decisiones. En algunos casos la junta oculta información para manejar la APF a su acomodo. Liderazgo individual: se consigieron ciertos cargos como menos importantes que otros, eso lleva a una concentración inequitativa del trabajo. Amor nazas En algunos casos delegar a los delegados por temor a intronismos o por desconocimiento de cómo hacer un proyecto colectivo.</p>	<p>Existe un sentido de cooperación entre delegados y Junta Directiva. Todo lo de más persiste.</p>

	<p>Oposición a la Junta Directiva:</p> <p>A la Asamblea en la mayoría de los casos los tienen en cuenta solo para avilar las decisiones de la Junta</p> <p>Indiferencia</p> <p>Excitación -- auto-exclusión</p> <p>En algunos casos se acude a estrategias verbales y físicas para generar temor o respeto.</p> <p>Plantear situaciones de sumateo</p>	
<p>SIENTIMOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p> <p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>Existe una visión de lo público en cuanto a lo que afecta al entorno escolar.</p> <p>La Junta Directiva es de carácter privado, tan sólo se comunica aquello que es necesario tener el aval de todos o más. En pocos casos se dan iniciativas de cooperación.</p> <p>Maximizar las condiciones de necesidad de los estudiantes, para lograr mejores de la APF.</p> <p>En algunos casos la vinculación de la APF con el PEI tiene más un acierto económico que pedagógico (ej: contratación de profesores de antes)</p> <p>La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutor por eso no se genera acción colectiva.</p>	<p>Reconocer el territorio y sus dinámicas históricas o que se visibilice la posibilidad de trabajar en espacios como el parque principal del barrio.</p> <p>Persiste la dificultad de trabajar entre algunos padres.</p> <p>Aún falta crear más acciones colectivas con otros actores como con los estudiantes.</p> <p>En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego -- Valoraciones éticas morales</p>	<p>En algunos casos se dan acciones violentas contra los directivos o delegados de la APF o sus representantes, con o revarcha frente a conflictos personales o malos manejos administrativos.</p> <p>Legitimidad igual a: a) Activos no b) Legalidad c) Manejo de recursos d) Autoeficiencia</p> <p>e) Para otros, la legitimidad se da en la medida en que la participación sea efectiva y productiva en diversos escenarios</p>	<p>Para el proyecto del parque se actúa de la: organizaciones políticas del entorno.</p> <p>Algunos están pensando en crear vínculos con la JAC's, colegios aliados y otras organizaciones asociadas con actividades políticas para fortalecer los proyectos de la APF.</p> <p>Negociando reglas de juego se puede plantear la posibilidad de trabajo colectivo.</p>

	<p>Descamfianza:</p> <p>Garadores – perdidores</p> <p>Impotencia aprer dida</p> <p>Paranoie institución</p> <p>Se a socia la APF con poltiquería y foco de corrpción.</p>	<p>Visualizar los nteresus y las motivaciones de los diversos actores podría potenciar el trabajo a realizar.</p> <p>Es necesario que los planes de trabajo se construyan colectivamente (con el Consejo de Padres)</p> <p>Es importante construir estudios socio-económicos en algunos colegios. (Cartografía Social)</p> <p>Hay acuerdos mínimos en las intervenciones: Control del tiempo y respeto.</p>
--	---	---







Ninguna de las otras personas comprometidas para iniciar la investigación, en esa asociación ad hoc, hicieron el trabajo asignado.

Lo eligieron como presidente porque fue el único que decidió seguir con el proceso legal de la asociación anterior.
Secretaría: Era una de sus mayores aliadas, ahora se ha dado cuenta de su estrategia de hablar mal a espaldas de ella y ya no cree en las intenciones de su trabajo. Puntó que se iban a hacer las cosas bien y ya ha estado haciendo retiros y tomando decisiones sin el consentimiento de todos. Tiene sospechas por ciertos comentarios, de involucrado en los problemas del año pasado, de que él estuvo también en los robos planeados por la APF anterior.
Fiscal: Fue el primero en evidenciar la estrategia del presidente, de hablar mal de todos a espaldas para crear una cierta confianza con cada uno de ellos. No cree en su real intención en la investigación ya que no le ha querido dar a conocer los papeles del proceso legal.

Presidente: Como en alguna discusión lo expuso los padres delegados "son de él" refiriéndose que él puede hacer lo que desee como presidente.
Fiscal: Está intentando buscar aliados para destituir la asociación. Algunos padres ya lo apoyan.

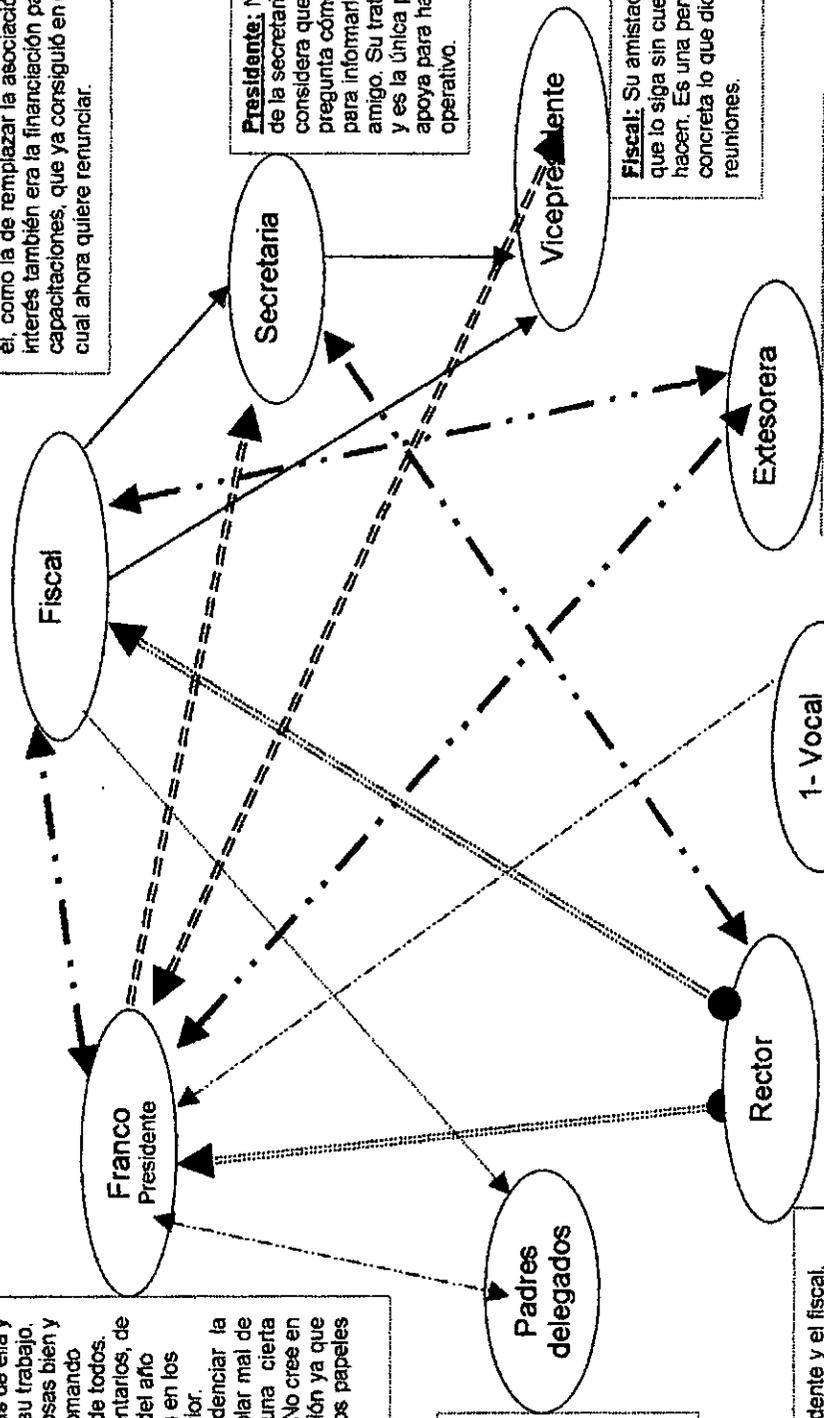
Reconoce la labor del presidente y el fiscal, porque cada uno por su parte lo mantienen informado de lo que pasa en la APF.
Secretaría: Cree que no estuvo de acuerdo desde el principio con su elección en el Consejo Directivo y por eso su molestia, el rector ya le había dicho al vice que fuera el representante de los padres, tal vez por su afinidad con él o porque es una persona manejable. Ha cuestionado decisiones del colegio.

Presidente: En una discusión le sacó a relucir la mala fama que tiene en el barrio.
Secretaría: Cree que la forma de decir las cosas ha empeorado la situación, pero también que es una persona sincera que ha sabido acertar en muchas situaciones y apoya ciertas propuestas planteadas por él, como la de reemplazar la asociación. Sabe que su interés también era la financiación para sus capacitaciones, que ya consiguió en el colegio y por lo cual ahora quiere renunciar.

Presidente: No cree en el interés de la secretaria por trabajar, ya que considera que constantemente pregunta cómo va la investigación para informarle al extesorero, amigo. Su trato hacia ella es fuerte y es la única persona en la que se apoya para hacer el trabajo operativo.

Fiscal: Su amistad con el presidente hace que lo siga sin cuestionar las cosas que se hacen. Es una persona difusa que no concreta lo que dice y eso no ayuda en las reuniones.

Presidente: Se abstuvo de decir algo en la elección aunque ya conocía la situación.
Fiscal: Tuvo que declarar la inhabilitada por la falsificación de papeles que realizó. Fue el que enfrentó el problema.



Su interés por participar en la nueva asociación es simplemente porque el anterior presidente de era su exchudado y estáto a su hermana. Él quiere "joderlo por todo lado", y para eso va a ayudar al proceso legal de la asociación. Hasta el momento el señor no volvió a reunirse.

4.12. LICEO DE LONDRES

El Liceo de Londres es una institución educativa privada que desde hace unos años realizó un convenio con el distrito para brindar educación a estratos uno, dos y tres. Es necesario contextualizar que este colegio ha albergado a estudiantes de estratos cuatro, cinco y seis durante veinte años de experiencia educativa.

La crisis económica fue una de las razones por las cuales las directivas decidieron hacer parte de los colegios de convenio. Lo que no se pensaba era que esa situación también traería consecuencias tanto en los padres y madres de la institución, como en los mismos estudiantes. Muchos de los padres rechazaron este contrato con el distrito sacando a sus hijos de la institución, el colegio pasó de seiscientos alumnos de la institución privada a cuatrocientos de convenio con el distrito y doscientos de privado.

En el año 2003 fue poco lo que se pudo realizar con la Asociación de Padres de Familia, pues el interés de la mayoría de sus miembros era el realizar actividades dentro de la institución, más no capacitarse ni trabajar en la gestión de conflictos. El mínimo de trabajo realizado en el 2003, fue protagonizado por la presidenta de la APF, quien creía pertinente que se trabajara el conflicto de exclusión que se estaba dando "tanto para los niños del convenio como del privado". El diagnóstico realizado el año pasado que contenía múltiples visiones de la institución educativa desde actores diversos, sugería que ese era el mejor tema para tratar. El 2004 inicia con el rechazo de la presidenta de la Asociación por seguir con el trabajo, ya que su experiencia en el año anterior no le daba muchas esperanzas de que los padres quisieran trabajar desde los conflictos y la parte pedagógica. De este modo, se esperó a que se elija la nueva Junta Directiva para que ellos decidieran si querían seguir con el proceso o no.

Hasta mediados de marzo se eligió la nueva asociación de padres, pero sus intereses seguían orientados hacia la consecución de recursos para la realización de diversas actividades y eventos. Aún así, existe algo muy interesante y es que todos los padres del Consejo tienen la opción de elegir cada uno de los espacios académicos legalmente constituidos como los son Manual de Convivencia, Proyectos Transversales, el Comité de Convivencia, entre otros, para poder participar y gestionar la planeación del PEI.

Ante esta oportunidad de participación se decidió que el grupo de padres que hacían parte del Comité de Convivencia -más o menos veinte- participaran y se capacitaran en el en el espacio y en el análisis y gestión de conflictos, además, se presentó la oportunidad de que la persona responsable del PEI, Diana Gutiérrez y la psico-orientadora Idalba Giraldo, apoyaran el proceso desde sus labores.

Para las reuniones con los padres de familia, las dificultades fueron grandes por la dificultad de establecer acuerdos en cuanto a los horarios. Aún así dos madres interesadas en el proyecto se comprometieron decididamente. Se buscó además el apoyo de la Junta Directiva de la APF, cuyos representantes persisten en un interés más de carácter administrativo que por generar procesos de convivencia, aunque en algunas ocasiones procuraron involucrarse.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADOS

El espacio de Comité de Convivencia se seleccionó porque dentro de él existía la posibilidad de trabajar con diversos actores (padres, madres, estudiantes, orientadora y coordinadores). En cuanto al conflicto, si fue más de una casualidad que se presentó en un espacio/tiempo en el convergieron diversos intereses, primero, trabajar un conflicto específico; segundo, conocer otras alternativas para analizar y gestionar los conflictos y el tercero, ayudar a investigar un conflicto de violencia entre las alumnas del grado octavo c que no tenía mucho contexto y en el que ya se estaban tomando determinaciones sin un conocimiento holístico de la situación.

Aunque desde el principio existía la inquietud de trabajar conflictos relacionados con las diversas exclusiones que se estaban dando en la dinámica escolar se presentó el de violencia que tal vez no sólo nos ayudaría a entender si realmente había exclusión en la institución, sino que nos involucró en el análisis de una problemática que hasta ahora está siendo visible dentro de la institución: la violencia extra escolar.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

En una de las visitas hechas al colegio para poder concretar la labor que se realizaría y los grupos con los que se trabajaría, se escuchó la lamentable afirmación de la orientadora de que las peleas fuera del colegio se estaban presentando últimamente como la única forma de resolver las diferencias, especialmente en lo que refería al sexo femenino. Dentro de este comentario también se reveló la urgencia que tenía un familiar de las implicadas en la última pelea por colocar una caución a todas aquellas que participaron en la lucha. Hasta el momento, la orientadora había realizado una especie de red a partir de la visión de sólo una implicada, la que salió físicamente más afectada, y en la que también se exponían aquellos líderes negativos y positivos del salón, insistimos, desde la versión de un solo actor.

Es entonces donde propusimos realizar una red para entender un poco más qué fue lo que pasó, porque los hechos daban a entender la existencia de muchas motivaciones y la inexistencia de acciones que hacían que el rompecabezas de la historia estuviera completo. Fue así como se decidió hacer la primera red, con todas aquellas participantes y se reconstruyó la historia a varias voces, la que quedó así:

Orgullos, celos y cuentos rosas

Hace unos días Katherin una estudiante grado octavo fue invitada por su director de curso a participar en la mini-obra de teatro que se realizaría para el día en que se celebraría la Semana Santa en el colegio, específicamente el Vía Crucis. A decir verdad a Katherin le extrañó esta invitación expresando su sorpresa aludiendo a que siempre se escoge a dos personas para este tipo de acto: Fabiana y Milena Abril, reconocidas en su salón como "las sapas", por las *particulares* relaciones que mantienen con los docentes (concretamente porque se la llevan bien con ellos y sacan buenas notas, hay quienes las consideran "unas lambonas").

La afirmación de Katherin, expresada públicamente en el patio, fue escuchada por una compañera caracterizada por hallar satisfacción en llevar información a todo aquel que pueda acerca de sus

otros compañeros. Se trata de Lizbeth, quien frente a este comentario, no podía evitar comunicárselo a su compañera Fabiana.

Cuando Fabiana se enteró de aquella afirmación, y teniendo en cuenta los inconvenientes que había tenido por el mismo sentido, no sólo con Katherin, sino con sus demás compañeros de curso no soportó más y quiso poner punto final a esa situación. Tal vez, de la mejor forma que ha aprendido, generando respeto a través de la violencia. Fue así como se presentó la primera agresión verbal contra Katherin, que en últimas se resumió en que Fabiana le nombró a su mamá, por lo que la agredida reaccionó físicamente, según su versión: "lo único que no permito es que me digan algo de mi mamá".

Luego Katherin devolvió el mismo insulto a Fabiana, dando por sentada una pelea fija. Este hecho fue notificado al profesor de curso, quien lo que hizo como primera medida fue separarlas y decirles que esa no era la forma de solucionar los problemas, que fueran a clase y después hablarían de lo sucedido. Este hecho favoreció que el desasosiego producido por el encuentro quedara a flor de piel.

Luego de este suceso, apareció de nuevo Lizbeth afirmando a algunas compañeras que había escuchado que se presentaría una pelea fija a la salida entre Fabiana y Katherin. El anterior rumor llegó a oídos de varias amigas de las dos estudiantes directamente involucradas quienes despertaron la curiosidad en sus amigas.

Inmediatamente, Fabiana decidió generar una estrategia efectiva: comentarle a su director de curso que Katherin había planeado una pelea afuera del colegio y que por supuesto ella no quería pelear. Katherin trató de utilizar una más directa y fue la de hablar con la supuesta retadora para que no pelearan a la salida, ya que ella reconocía su desventaja física frente a su oponente -quien es más grande- a lo que Fabiana le contestó:

-Ese no es mi problema y lo que tenga que suceder, sucederá.

Katherin siguió insistiendo con otras compañeras en afirmar que no tenía ningún deseo de pelear y que eso le podía traer consecuencias negativas en sus estudios y *no podía dar papaya* con respecto a nivel académico. Angie, una compañera del salón, reconocida por agresiva sus amistades con parches, sintió afinidad con el sentimiento de Katherin y decidió hablar con Fabiana. Por otra parte, Catherine Arguello, amiga de Fabiana, también creyó necesario hablar con la oponente de su amiga para solucionar la situación.

En primera instancia habló Catherine Arguello con Katherin Calderón para afirmar que Fabiana no tenía ninguna intención de pelear y que las cosas debían quedar allí. De otro lado, Angie fue un poco más directa y afirmó que no le parecería justo que dos personas con diferencias tan evidentes en cuanto a fuerza y estatura se enfrentaran por lo que se asumió como responsable de que Katherin Calderón no peleara, ya que no lo quería hacer. Para este efecto, Angie le aclaró a Fabiana que si por algún motivo se peleaba con Katherin, también ella se metería para defender a su pequeña compañera.

A la hora de la salida, todo parecía haberse aclarado hasta que las jóvenes se encontraron camino a sus casas. Además se tropezaron con otra de sus compañeras del salón, María, quien ya tenía el lugar perfecto para dar lugar a la pelea de sus otras compañeras, cabe aclarar que María no es

amiga de ninguna de las implicadas en el asunto, simplemente una compañera que *quiso ayudar* suministrando el espacio para el combate.

Los que llegaron a ver la pelea, compañeros y amigas de las implicadas, propusieron diferentes formas para poder enfrentarse. La estudiante que anteriormente quiso mediar, Catherine Arguello, propuso que se insultaran y luego que se golpearan... Angie, la otra *mediadora* fue la que dio el grito de inicio para que empezaran a golpearse.

En el momento en que las demás discutían para poder crear unas reglas mínimas para la pelea, Katherin y Fabiana hablaban de que no estaban interesadas en pelear, Katherin le pedía a Fabiana que no le nombrara de nuevo a su mamá y que la respetara. En esa charla y después del grito de inicio, aparece Milena Vega, amiga de Angie, quien empujó por detrás a Fabiana. Al Katherin ver la reacción de su oponente (se le viene encima por el empujón) en lo único que piensa es en defenderse y es ahí como empiezan los que llamaremos *los tres rounds*.

El primero se inicia con el relato anterior. Durante la pelea hay que señalar la intervención de Angie y Nury para separar a las estudiantes cuando ya se estuvieran *dando garra* (golpeando en demasía). La separación se dio cuando Fabiana estaba encima de Katherin golpeándola fuertemente, en lo que intervino hizo Angie halando del cabello a Fabiana.

Un comentario de Nury -que después fue aclarado como una burla- con respecto a la existencia de armas corto-punzantes, hizo que las compañeras reiniciaran la pelea por el miedo de no saber cuál de las dos tenía una navaja.

El tercer round se da cuando Fabiana se mira en un espejo y se da cuenta de la cantidad de rasguños que tiene en su rostro, lo que la hace enfurecer y comenzar a golpear a Katherin Calderón. Y en términos generales fue así como sucedió la historia. Sin embargo, esta situación no paró allí...

ANÁLISIS

Hasta aquí podemos identificar motivaciones, intencionalidades y estrategias que nos pueden ayudar a entender el porqué de las peleas como forma de solucionar los conflictos. Cabe aclarar que el reconocer otros espacios como el colegio y la situación familiar y del contexto, ayudaron a dar más peso al análisis que se hizo a partir del trabajo con las estudiantes. Lo que se intentó fue entender que

(...) en un conflicto no se participa únicamente con el frío cálculo utilitario; aparecen también emociones, valores, pulsiones, errores, tendencias altruistas o agresivas, que en ocasiones pasan a primer plano⁶⁰

He aquí las estrategias que empleadas por sus protagonistas:

1) Débiles con los fuertes y fuertes con los débiles

Esto se ve representado en la forma en que Fabiana acude al profesor para comentarle su preocupación por una pelea programada por otras personas y en la que por supuesto ella *no tenía interés de participar*. Esta acción es contraria a la respuesta que da a su

⁶⁰ GUTIERREZ, Francisco. La ciudad representada, política y conflicto en Bogotá. p 164.

compañera Katherin cuando esta intenta solucionar el problema y afirmarle que no tenía ningún interés en solucionar las cosas a los golpes.

2) La violencia como algo cotidiano

Cuando se le preguntaba a las estudiantes por las razones de sus acciones violentas afirmaban que las peleas para solucionar los conflictos se han vuelto tan recurrentes dentro de la dinámica social de la institución, que no se cuestionan otras posibles soluciones a este tipo de diferencias. Por ejemplo diversos actores, luego de la pelea, también intentaron jugar estratégicamente, es el caso de la madre de Fabiana, quien amenazó a Katherin afirmándole que: "agradeciera que fuera menor de edad porque sino le daba su merecido".

3) Negación al conflicto

Esa podría ser la forma en que el docente asume una realidad que sucede en su salón, en su colegio, lo que pasa es que el salón a donde pertenecen nuestras protagonistas ha estado marcado por una serie de sucesos similares pero con los varones. La negación tal vez se da en esta oportunidad porque el docente cree que la mediación no es la función que debe cumplir dentro de la institución o porque cree que la lógica más común para la solución de los conflictos es la violencia y no es necesario prestarle atención a algo que es asumido como legítimo por sus alumnos.

4) Reducción de la complejidad

Una de las estrategias ganadoras puede ser el inculpar a quienes iniciaron el conflicto y por supuesto, sancionar por lo mismo, con el fin de demostrar desde la institución educativa que sí existió la intención de corregir las acciones de las estudiantes, ya que algunos familiares exigían justicia. En muy pocas ocasiones se investigan las motivaciones e intencionalidades que se cruzaron para que en última instancia se diera una agresión física, es decir se suele asumir que el conflicto es la acción violenta y no que ésta es producto de un conflicto no negociado.

Lo anterior hace referencia a algo que se evidenció luego de la pelea dentro de la institución al hablar con las directas, quienes procuraron dialogar con ambas implicadas para armar una historia a partir de dos versiones e implementar sanciones más drásticas para la estudiante que no tuvo tanto daño físico. Como lo explicaría Luhmann:

La reducción de la complejidad no se distribuye, sino que se transfiere a la persona que usa la coerción. Si esto es lo sensato o no, dependería de lo complejas y mutables que sean las situaciones en que se tienen que tomar las decisiones sobre la acción⁶¹.

La reducción de la complejidad para el análisis de los conflictos es implementada por aquellos que deben tomar la decisión de la sanción (coerción) ya que si es demasiada la información que se tiene del hecho puede que el castigo se vuelva de igual forma complejo, pero podría ser a la vez más legítimo, por ello se afirma que esa decisión depende de la situación y de las diversas variables que se presentan en el conflicto.

⁶¹ LUHMANN, Niklas. Poder. Universidad Iberoamericana. Anthropos. Barcelona. 1995. p 14.

5) Re-distribución de la culpa

Para la mamá de Fabiana, la única solución posible era que a todas aquellas estudiantes que le habían pegado a su hija, o habían participado de alguna forma en la pelea se les interpusiera una acción legal: una caución. Esto podría también referirse, además de redistribuir la culpa, a una amenaza desde el leguleyismo circunstancial.

6) Exclusión

Por parte de algunos docentes se asumieron posiciones que dieron realce al problema de violencia, dando muestras de las relaciones excluyentes que se tejen desde las representaciones sociales prejuiciosas que tienen de los estudiantes que de convenio provienen de sectores populares, lo que comúnmente se relaciona con la pertenencia a los estratos socio-económicos uno dos y tres, los más bajos. La violencia entonces es explicada como una lógica propia de seres *humanamente inferiores*, como los estudiantes de convenio, se desconocen entonces las variables particulares de estos menores de edad, así como las de una sociedad violenta, sin distinción de clases sociales.

Un claro ejemplo de anterior, hace referencia a la docente de español; Katherin afirmó que la docente en una de sus reflexiones frente al hecho, expresó una frase molesta y ofensiva, pues al valorar la pelea, afirmó que a las estudiantes "Se les salió el estrato". Este tipo de comentario produjo la molestia no solo de las implicadas, sino del resto del salón.

7) Autoritarismo

Además, la docente de español afirmó que las notas de ese período se verían afectadas por su comportamiento, pronunciamiento que les pareció injusto a las estudiantes, ya que una cosa es la convivencia y otra el rendimiento académico dentro de una materia. Estas acciones arbitrarias que buscan dar castigos para encausar a las estudiantes dentro del deber ser institucional, no sólo fue asumido por esta docente, pues otros de sus compañeros también actuaron en consecuencia, con acciones como no entregarles notas a las niñas "porque sus intereses estaban más en meterse en problemas que en saber sus calificaciones finales". De igual forma, el coordinador de convivencia y el celador del colegio tomaron la decisión de recordarles, de manera ofensiva según las alumnas, su condición de agresividad y la poca legitimidad que esto les generaba para participar en otros espacios o solicitar materiales para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del colegio.⁶²

7) El chisme: la vergüenza pública como advertencia y *pedagogía*

La comunicación también tuvo un papel importante en el desarrollo de este conflicto en otras escalas dentro del colegio, pues su puesta en la escena de lo público ya que esta se usó para advertir y avergonzar, más que para interaprender. Por ejemplo, el coordinador de convivencia creyó que lo más conveniente sería contar la historia de la pelea de las

⁶² Por ejemplo el celador empezó hacer cruces con sus manos cada vez que veía a Katherin. Por su parte el Coordinador Académico le negó un permiso para asistir a una cita médica porque, afirmó: "Lo único que iría a hacer, era ahiarse las uñas".

niñas en otros salones, no sólo para evaluar las consecuencias físicas que tuvo en "una de sus compañeras", sino para informar sobre las medidas que se tomarían en la Escuela para tratar este tipo de conflictos. Si nos referimos al chisme es porque este directivo desconocía los pormenores de los hechos que habían ocurrido y se basó en información muy fragmentada para hacer comentarios desobligantes. Por supuesto que esta acción trajo consigo el señalamiento público de las implicadas directas en el acto violento

GESTIÓN COLECTIVA

La gestión del conflicto también se abordó en diversas escalas, donde se crearon unos acuerdos mínimos de trabajo. El primer paso fue construir una historia colectiva sobre lo sucedido. Después se pactó implementar acciones pedagógicas, entre todas las personas implicadas para no caer en soluciones facilistas, como colocar una caución a las involucradas y los demás espectadores de ese día.

Teniendo en cuenta los efectos devastadores del chisme, se estableció además que cada persona asumiría la responsabilidad de sus palabras así: a) Katherin y Fabiana hablarían directamente en caso de que cualquier compañera trajera un comentario de las otras, b) A Lizbeth le correspondería entregar pruebas cada vez que informara algo de sus compañeros y acompañaría al informante para hablar con los otros, de modo que se consolidaría como mediadora más que *informadora*, y c) se realizaría un *chismógrafo* con el fin de anotar aquellos comentarios que llegan de terceras personas, claro está que la persona que afirmaba algo debía firmar en el cuaderno su versión de los hechos relatados⁶³.

De otro lado, realizamos una actividad con los miembros de todo el salón en donde se identificaron diversas dinámicas que daban cuenta de la forma tan agresiva en la que se relacionaban y asumían el respeto. Además se hizo una actividad en donde frente a frente los estudiantes podían darse la oportunidad de hablar con los miembros de su salón y cada uno anotaba las cosas que los otros creían debía cambiar para mejorar la convivencia. Esta dinámica funcionó, al punto que ahora algunos manejan sus relaciones de forma cordial y las diferencias en sus relaciones se están dialogando.

Para el Comité de convivencia el proceso vivido en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* también fue una experiencia nueva para asumir sus problemas. Las madres de familia que hacen parte del Comité, junto con la orientadora, se han propuesto dar procesos de gestión basados en el análisis a todos los conflictos que llegan a este espacio cumpliendo una función muy importante:

Generar procesos de reflexión en las instituciones educativas con todos y cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa tendientes a lograr un mejoramiento de las relaciones de convivencia. No todos los conflictos son iguales por lo tanto no existen fórmulas estándares que

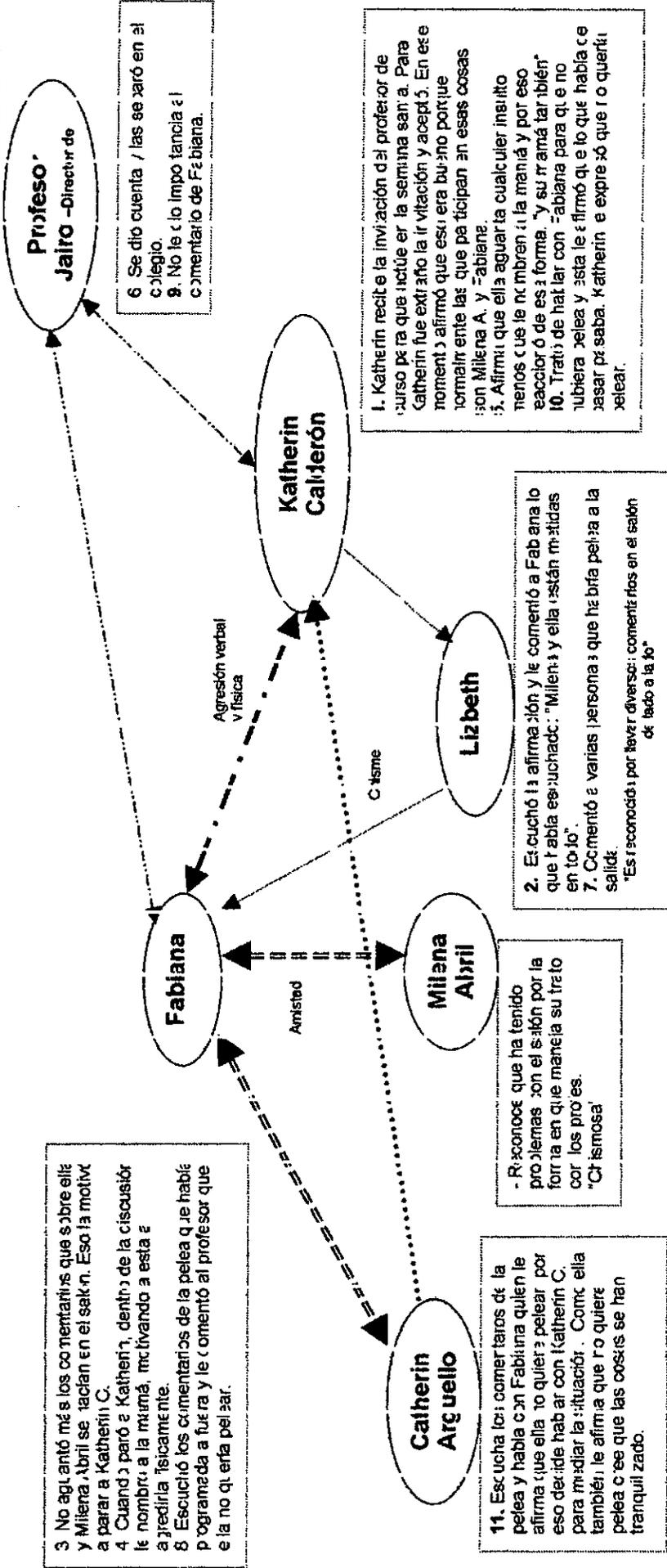
⁶³ Tradicional juego escolar propio de las niñas: es un cuaderno en el que suelen consignar datos personales de los integrantes de un curso, la idea era trabajarlo en pro de eliminar al máximo posible los chismes o a l menos regularlos a unas proporciones razonables.

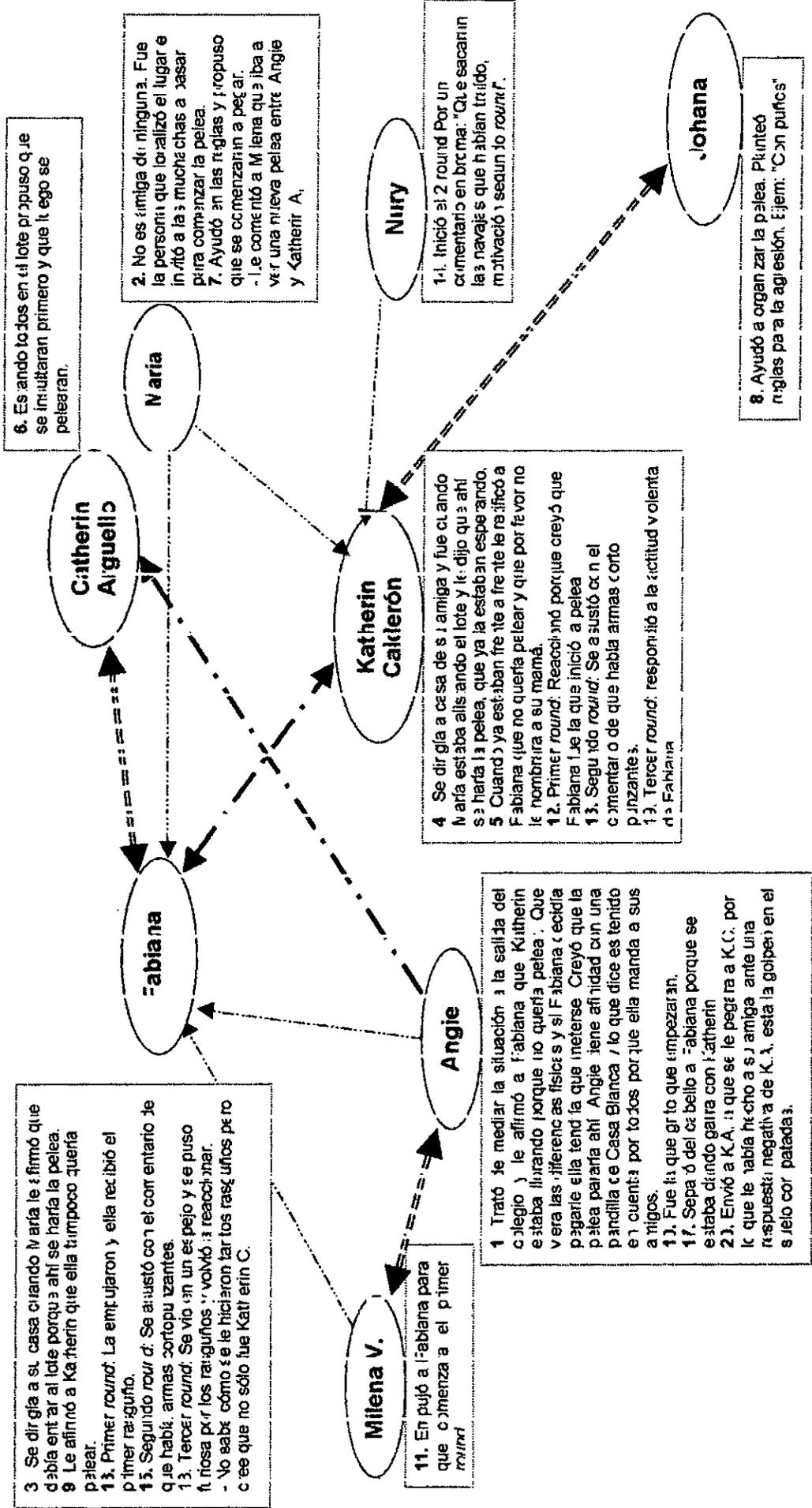
solucionen todos los conflictos, es necesario entonces que este proceso de reflexión sea continuo o permanente y que se involucren todos los actores de la institución⁶⁴.

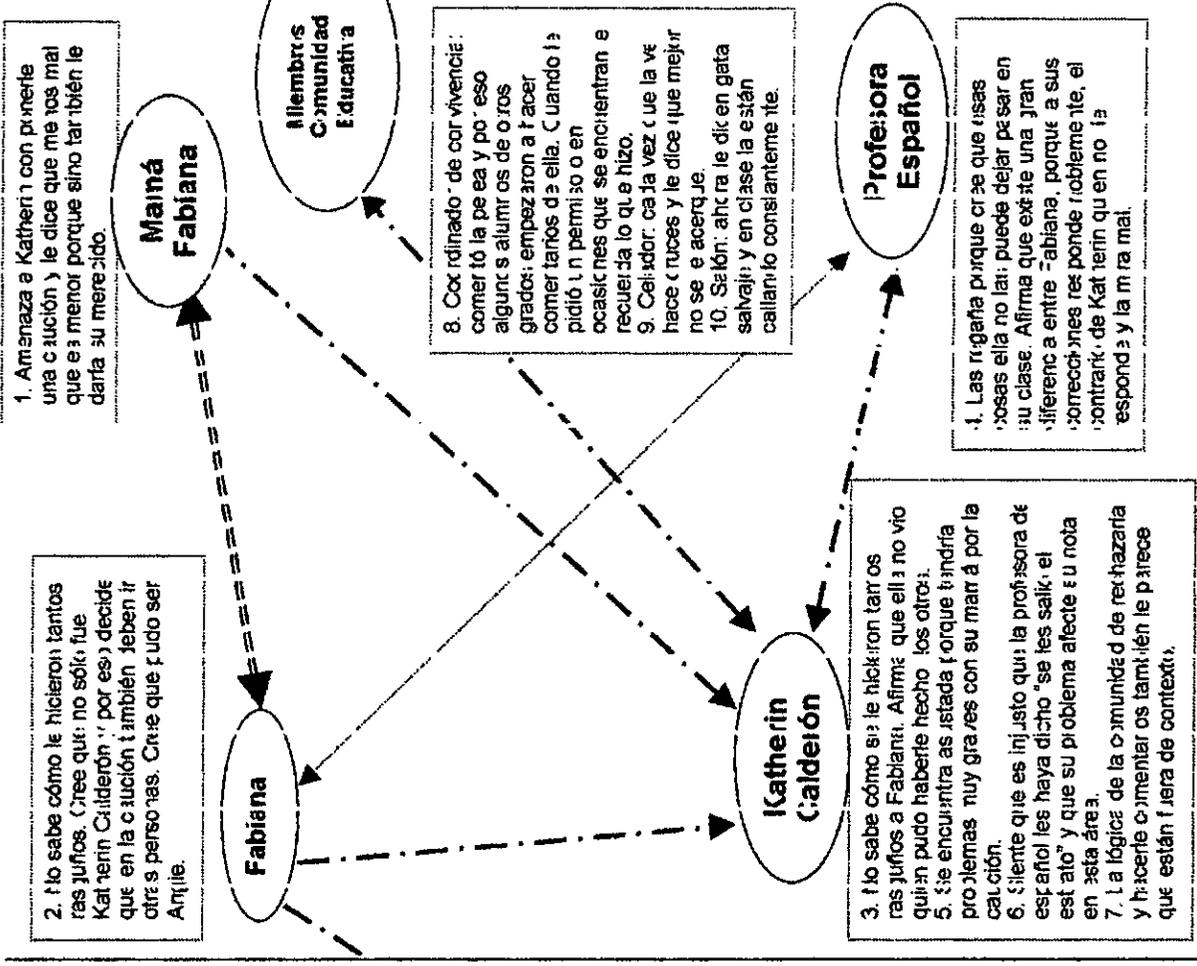
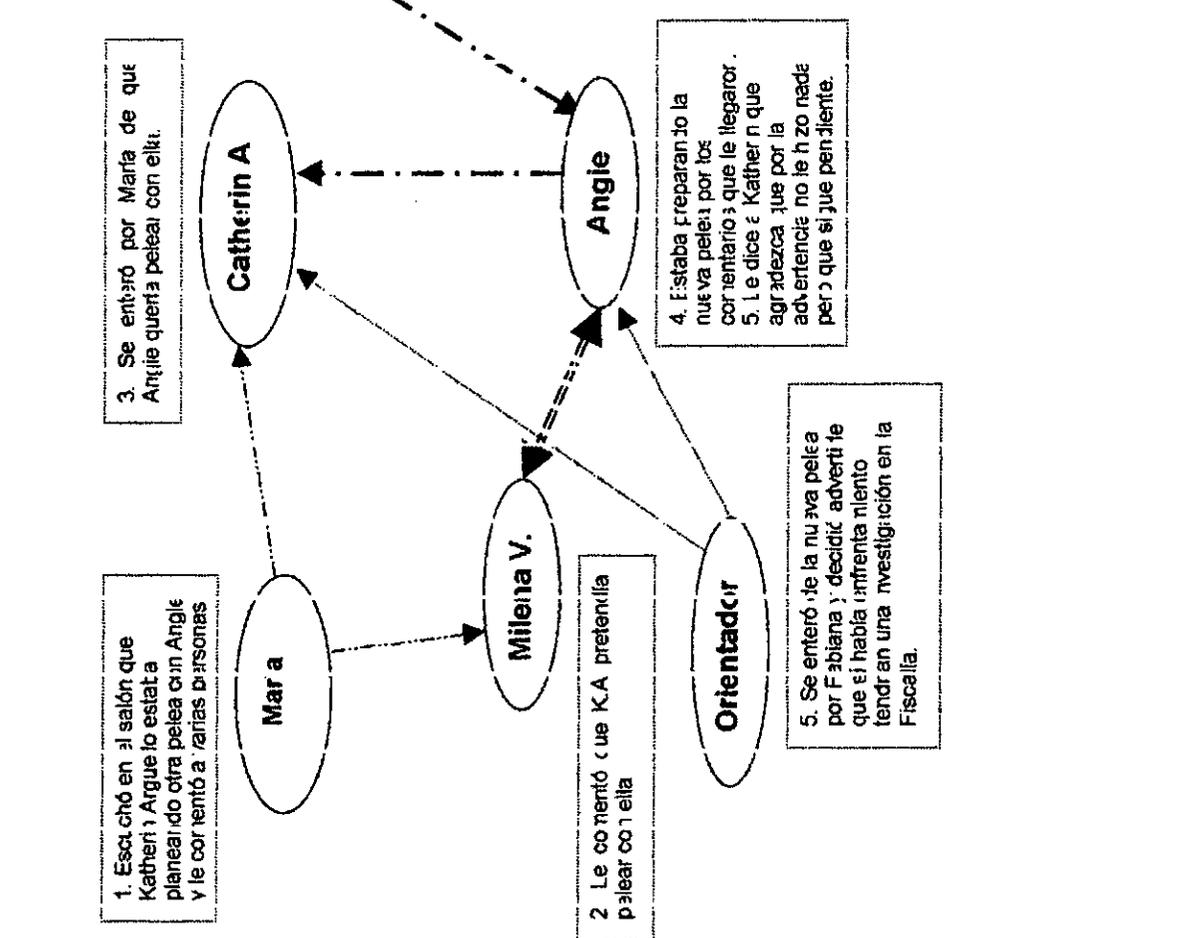
Por ejemplo, ahora se está gestionando otro conflicto en el colegio donde se está planteando un proceso de negociación entre los alumnos de once y las directivas del plantel.

De igual forma, la Junta Directiva de la Asociación de Padres, en un intento de hablar de los problemas que ocurrían dentro del colegio, acordaron hacer un seguimiento a cada una de las quejas que les llegaban por parte de los padres y madres antes de plantearlas en cualquier otro espacio institucional con el objeto de conocer a fondo la realidad del conflicto y de crear propuestas para presentarlas a los involucrados con la mediación del Comité de Convivencia.

⁶⁴ CAICEDO, Yenny y ROCHA T., César. Los Comités de Convivencia, escenario para la gestión de los conflictos escolares. En: Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. No. 14. 2000. p 87.







MATRIZ DE ANÁLISIS - LICEO DE LONDRES

<p>Aspecto</p> <p>Línea del tiempo</p>	PASAJO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO</p> <p>Dinámicas locales-valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Una dinámica que los muchachos reconocen en el salón 8C es que, desde que ellos recuerdan, los conflictos se resuelven de forma violenta. Los nombres del salón aclaran que lo que sucedió fue que las niñas, por su lógica de chisme, hicieron un escándalo y lo optaron por lo que ellos hacen: "nosotros primero: la cita y no le decimos a nadie, y los problemas fuera del colegio que no tendrán ningún inconveniente, al menos en el colegio, ya que si se resuelven de esa forma al interior de este lo mínimo que tendrían sería matrici la contextual</p> <p>Potación. También afirman que su condición de convenio no implica que sean los únicos en resolver las cosas de esa forma, también han conocido peñas que se han dado con y entre los muchachos del pasado.</p> <p>Para los miembros de la comunidad educativa, aunque algunos sean nuevos dentro del colegio, reconocen que en este espacio nunca ha sido una dinámica común, resolver con violencia los conflictos. La nueva orientadora opina que: "El Liceo de Londres es un colegio que tiene un prestigio de hace veinte años y jamás dentro del colegio había ocurrido algo así."</p> <p>La lógica más común es afirmar que cada uno tiene intereses y motivaciones dentro del conflicto que justifican la forma en que se actúa.</p>	<p>Todavía persiste el negarse que dentro de la institución se presenten estas lógicas de violencia.</p> <p>Verisión de Territorialidad. En la negociación con los alumnos y la orientadora, esta última cree que aunque los muchachos se pelean afuera, aún sin el uniforme, esto afectará de forma directa la imagen del colegio. Además creen que no sólo afecta la imagen sino las relaciones de convivencia dentro del colegio.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER</p> <p>Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Estudiantes. Han aprendido de un mundo adulto que las cosas se resuelven de forma violenta porque es la única alternativa con la que se genera respeto. Su amistad y su familia son intocables por eso cualquier agresión, en nombre de esto; actores, hace que sea justa dicha reacción.</p> <p>Directivas. Es imposible que este tipo de acciones se den en la situación destruyendo su buen nombre y de igual forma</p>	<p>Estudiantes, orientadoras y padres: Crean que la mejor forma de analizar y gestionar conflictos es: invirtiendo, dialogando y negociando por lo que han implementado esta lógica en otros conflictos que se han presentado en el colegio.</p>

<p>REPETITORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>creen que si no de tienen e e forma restrictiva, se gún me nual d) convivencia, estos hechos se pueden reproducir. El Coordinador de convivencia cree que una de las labores del comité es el pensar cómo es que se van a echar a los muchachos "problema", por lo que los casos que pasan a términos de directivos son básicamente para que ellos tamen decidan las estrategias tales como conflictos peñeros</p> <p>Orientadora. Cree que es necesario que su labor involucre no se la solución de los procesos; sino a la educación de los alumnos. Afirmo que es necesario trabajar con los líderes negativos porque son ellos los que más generan problemáticas dentro del salón.</p> <p>Docentes. Existen las formas de ver su implicación en estos problemas a) la que no me involucro porque mis funciones no me lo permiten o b) intento evitar que esté, persista dentro de la clase que me toque, recordándoles de a formar en que sea, a veces violenta, que lo que han hecho es ilógico. (Disciplina Disiplinaria)</p> <p>Padres de familia. Algunos miembros de la Junta Directiva creen que su labor es la de replicar de las múltiples quejas que llegan a la APF. Algunos padres del comité de convivencia se han interesado más por ser mediadores en los conflictos.</p> <p>Redistribución de la culpa. Cuando la mamá de Fabiana afirmó que si más de una se le delviera por tener una caución se intentó identificar a otras para que se responsabilizaran.</p> <p>El respeto es proporcional a nivel de violencia y restrictivo.</p> <p>Por la familia y los amigos cualquier cosa</p> <p>Algunos actores como Fabiana reconocen que es muy diferente la relación con sus profesores (obediencia y respeto) que con sus compañeros (orgullo y violencia)</p> <p>Existe un reconocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa que cuando un conflicto afecta la imagen se lo conocerá como un tema de comentario público.</p>	<p>APF y Padres de Familia. Reconocen que se debe hacer un proceso de mediación de los conflictos antes de exponerlos. Se ven como promotores de la gestión de conflictos por lo que ellos creen que su mayor trabajo consiste en la investigación de las problemáticas.</p>
		<p>Análisis de las motivaciones, intereses, aprendizajes de los actores implicados en los conflictos.</p> <p>Desde que existe una actitud permanente para el diálogo por parte de la orientadora madre; y los alumnos, cada uno afirma poder disponerse al cambio si se mantiene esta lógica.</p> <p>Es necesario para afrontar las problemáticas como el mismo grupo y la participación de espacios de negociación.</p> <p>Se cree necesario que la mediación y el análisis de los conflictos sean realizados en grupo para que los aprendizajes y las estrategias también se evalúen con diversos miembros de la comunidad educativa.</p>
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>		