

370.115
R72C
112
EJ 1



000368

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 2
INFORME FINAL**

Inventario IDEP
294

0002/120750

000304

4.13. INSTITUTO CIUDAD JARDÍN NORTE

El Instituto Ciudad Jardín fue invitado al proyecto *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de conflictos*, al finalizar el año 2003 cuando otras instituciones negaron su participación. Como la invitación se realizó en época de finalización de clases su respuesta no fue inmediata, por lo que se decidió iniciar el proceso en el 2004.

La elección de la Junta Directiva se hizo en mediados del mes de marzo, por lo que se socializó de nuevo la propuesta para conocer el concepto de los padres acerca del proyecto. Durante este proceso también se habló con las directivas, coordinadores y orientadora para lograr su visto bueno y futura participación. Fue así como se nos autorizó ejecutar un plan de trabajo a seis meses. Los padres de familia de esta institución vieron el proyecto como una oportunidad de trabajar un espacio en el que estaban interesados, la emisora escolar, desde una perspectiva pedagógica.

Cabe anotar que esta APF es una de las más organizadas que conocimos en el proyecto, su colaboración a la parte académica es admirable. De igual forma hay que reconocer que la comunidad educativa ha sido una de las más comprometidas para apoyar y sacar el proceso adelante, por lo que el trabajo ha sido enriquecedor y fructífero. Hasta el momento se ha logrado hacer un proceso continuo en donde la responsabilidad y el trabajo en equipo han ayudado a estructurar propuestas desde la parte mediática para la convivencia.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADO

El espacio seleccionado fue la emisora escolar, con un enfoque en convivencia, no sólo por lo expuesto en el proyecto sino porque en este énfasis encontraba un gran sentido de trabajo para el desarrollo de la institución. Además en muchas ocasiones se habían intentado hacer experiencias de este tipo pero al no construir un sentido colectivo había desbaratado las anteriores propuestas. En consecuencia, se armó un equipo de más o menos cuarenta personas en donde padres, estudiantes, docentes, coordinadora académica y orientadora recibieron capacitación en radio y gestión de conflictos.

Como última instancia de la capacitación se ha conformado la Junta de Programación, de la que hacen parte cinco estudiantes (directores de cada día de la semana), dos docentes, la orientadora y dos padres de familia que han estado negociando el proyecto construido colectivamente (véase anexo Proyecto Emisora Escolar. Jóvenes al día: Tú Emisora. ICJN) en diversas instancias del colegio para su apoyo y colaboración.

Dentro del proceso de investigación para la creación de libretos y programas para la convivencia, se realizaron historias de vida, exactamente tres, sobre conflictos que vivían los estudiantes dentro de la institución. Dentro de este trabajo participaron los estudiantes de la capacitación y la orientadora para la recolección de estas historias. Los conflictos identificados ayudaron a la creación de programas en donde se planteaban diversas mediaciones para gestionar una problemática que permanecía en las tres historias, y que fue titulada: *la dificultad de asumir las diferencias*.

Como es regla de juego dentro del manejo de los espacios, la gestión real de los conflictos se plantea dentro de un espacio de convivencia. En este caso se escogió uno de los tres conflictos, ya que un involucrado aceptó el análisis y el trabajo con otros, y se planteó desde el proyecto que se lleva en orientación para fortalecer el bienestar de los estudiantes. Dentro de este espacio se logró recrear de manera colectiva las redes construidas, abrir espacios de diálogo y negociación con los muchachos y en otra escala con las familias de los involucrados en los conflictos, construyendo reglas mínimas para la convivencia.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Comenzamos relatando las tres historias que dieron paso al análisis de la problemática de exclusión y luego las lógicas que allí se visualizaban y que fueron expuestas por el equipo que se capacitó en radio escolar y convivencia:

Primer Caso

Desde al año pasado en uno de los cursos de octavo del Instituto Ciudad Jardín se han presentado en forma continua, casos de robo. Al parecer, la mayoría de estudiantes tenían la sospecha sobre quien de sus compañeros estaba cometiendo esos actos. Sin embargo, esta historia tiene sus antecedentes en el pasado...

En 2003, cuando este grupo cursaba grado séptimo, cierto día, mientras los jóvenes se encontraban en clase de educación física, dos muchachos del curso entraron al salón para buscar algo que necesitaban. Uno de ellos, Felipe, comenzó a escudriñar las maletas de los otros compañeros... a Camilo, el otro estudiante, lo pareció sospechoso, pero como él estaba buscando en sus cosas, no se fijó en lo que su otro compañero sacó de los morrales... Al preguntar a Juan Carlos afirmó:

-Lo único que vi fue que Felipe sacó de la maleta de una compañera un rollo fotográfico y lo sé con certeza, porque lo tuvo en las manos...

Ese día, la dueña de la maleta, comentó a su director de grupo que había sido víctima de un robo y que se le habían perdido cincuenta mil pesos. Los únicos sospechosos fueron Felipe y Camilo quienes estuvieron a solas en el salón. Por su parte, Camilo no acusó a nadie porque no tenía pruebas de que Felipe realmente hubiera cogido esa plata...

-Además todos conocían a Felipe, él era capaz de pegarme por decir algo que no fuera verdad... Otro punto a tener en cuenta es que nadie iba a creer que nosotros no lo hicimos, porque a mí no me quieren en el salón, la gente me rechaza...

Camilo sufrió desde el año pasado la exclusión de sus compañeros: cada vez que él se sentaba los que estaban a su alrededor, alejaban los puestos, nadie quería hacerse a su lado... Por otra parte, la situación del robo llegó hasta coordinación de convivencia: a Camilo y Felipe les llamaron a sus padres y los anotaron en el observador, advirtiéndoles de que en una próxima situación tendrían matrícula condicional.

Otra situación que vivió Camilo fue la siguiente:

-A mí me han pasado otras cosas que me inculpan como ladrón -afirma con nostalgia-: yo tenía un amigo en grado once que ya salió... como yo no tenía amigos en el salón, pues me la pasaba con él. Un día a la salida, él me dijo que lo acompañara a comprar una carpeta en un supermercado de aquí cerca. Cuando llegamos, mi amigo cogió un cuaderno y se lo metió en el saco... en ese momento no supe que hacer y cuando él iba saliendo del almacén nos detuvieron. Eso no fue lo peor, resulta que un hijo de los dueños de ese supermercado se casó con mi hermana y ellos me conocían. Cuando pasó eso, llamaron a mis papás para que fueran a recogerme.

Este año las cosas no han cambiado mucho...

A Camilo lo nombraron monitor de curso, y es él quien lleva el cuaderno de anotaciones de disciplina, lo que por un lado le ha servido para relacionarse con todos, pero por el otro, le ha provocado discusiones con algunos compañeros y el apodo de "sapo". Ahora sus compañeros no se alejan de él, pues los docentes los obligan a sentarse en sus filas y no pueden cambiarse del puesto que les fue asignado. El último problema de robo se inició la semana pasada cuando a una de las alumnas, del grado octavo, se le perdieron mil pesos. La niña hizo el comentario a un profesor y este les hizo una propuesta:

-Pues coloquen una trampa: pongan un billete en el suelo y miren quien lo recoge...

Las alumnas le hicieron caso al profesor y colocaron un billete de dos mil pesos en el suelo. Por obvias razones el billete desapareció. Unas niñas afirmaron que había sido Camilo porque vieron, a lo lejos, que él se agachó a recoger algo del piso. Con una gran tristeza, nuestro protagonista afirmó:

-Ahora me citaron a mi papá. Cuando le dije que tenía que ir al colegio porque se perdió una plata, él me contestó: ¿y ahora qué se robo?

Esta historia no ha llegado a su final, pues se espera la decisión que tome el Comité de Convivencia.

Segundo Caso

Algunos jóvenes de grado once, sienten que por parte de una docente existen preferencias hacia ciertos compañeros...

Al parecer, cuando deja algún trabajo en grupo dentro del aula, la profesora se la pasa con los que ella prefiere resolviendo las inquietudes de lo que necesiten. En cambio, cuando los otros estudiantes le preguntan algo, lo único que responde es:

-Vean el libro... lean... busquen...

Otro día una estudiante junto a otra compañera, pidió permiso a la profesora para salir. Al mismo tiempo, otro alumno, identificado como uno de los que tienen preferencias, también pidió el mismo permiso.

-Nosotros le dijimos a la *profe* que nos diera permiso, pero ella volteó la cara y no nos dijo nada. Supusimos que no había ningún problema, pero cuando regresamos (la estudiante, su compañera

y el otro chico) la profesora afirmó que ella nunca había escuchado que nosotras le hubiéramos dicho algo y le ordenó al compañero que lleva el libro de anotaciones que nos colocara nota por salir sin permiso; al otro compañero que salió, no le dijo nada.

Inconformes con la actitud de la docente, las estudiantes hablaron con Martha Lucía, la directora de grupo, siguiendo el conducto regular, la docente se comprometió a comentar la situación con la profesora para aclarar los inconvenientes. El problema fue que a la siguiente clase inició con un comentario de la docente que daba a entender que cuando se tuviera algún problema con ella se hablara directamente, que para eso ella los escuchaba... finalmente la situación persistía. Las alumnas le preguntaron a su directora qué había hablado con la profesora, porque en clase hizo un comentario acerca de la situación. La directora afirmó que ella nunca había podido hablar con su compañera y que no creía que el comentario estuviera dirigido a ellas.

Ahora la dinámica de la clase es muy clara, ya que la diferencia entre los de preferencia y los otros, para las alumnas, se hace aún más notable.

-Es incómodo que uno quiera participar y alce la mano para hablar cuando te ignoran así tu tengas la respuesta... o que hayas hecho la tarea, quieras compartirla y prefieran darle la palabra a otros por encima tuyo...

Tercer Caso

Hace cuatro años Angélica pertenecía a un grupo de amigas que eran muy unidas, pero al perder el año escolar, se alejó de sus compañeras y como es normal creó otros lazos afectivos en su nuevo entorno escolar inmediato, el salón. Desde el año pasado Angélica, ahora de grado décimo, está sufriendo inconvenientes con cuatro niñas del grado once, las que eran sus compañeras hace cuatro años, ya que sin ningún motivo específico afirma que la tratan de mal: “-¡China hijueputa, ñera... estúpida!” son increpaciones ahora comunes para Angélica de parte de quienes otrora fueran sus amigas. Al respecto Angélica afirma:

-Tal vez esto ocurre porque yo el año pasado tuve un novio que fue novio de una de ellas. Lo más extraño es que mientras yo estuve con él nunca tuvimos problemas con Johana, la exnovia, por el contrario, nosotras nos hablábamos y nos saludábamos bien. Otra de las razones puede ser que yo tuve un *piercing* y me comí la bolita, razón por la que Johana, me insistió que me colocara la bolita del *piercing* de ella y que me lo vendía, por supuesto, por higiene yo la rechacé.

Esta situación ha tenido varios encuentros fuertes: el primero, cuando a Angélica, una amiga de ambos grupos, le avisó que Tatiana, estudiante de once, *la había mandado a golpear con una ñera*. Ante este comentario Angélica decidió enfrentarse con Tatiana y aclarar la situación, ya que ella comenta que lo que más miedo le da es que ella a la hora de la salida siempre tiene que llevar a sus primos y no quiere que ellos se vean involucrados en nada. Tatiana le comentó que eso era falso y que nunca ella había pensado eso... Aún así, la inquietud sigue vigente.

El segundo encuentro ocurrió, cuando en el patio con voz fuerte las estudiantes de once comenzaron a gritarle de nuevo insultos a nuestra protagonista: una de las nuevas compañeras de Angélica tiene una cicatriz en la cara, y eso ha dado pie para que las de once se burlen y le pongan apodosos o le digan insultos también. Angélica afirma: “-Yo no me meto con nadie, pero si me la buscan, respondo”. Hasta este momento la estudiante de décimo se ha contenido para no

golpear a sus ex compañeras, pero aclara que ya está cansada de que a todo momento la llamen "peggy" y se burlen de ella, cree que lo mejor será aclarar la situación, pero que no sabe hasta qué punto se pueda dar un verdadero diálogo por *la forma de ser de las de once*.

ANÁLISIS

1) La violencia como forma de generar respeto

Es fácil reconocer que en los jóvenes, aunque en otras escalas también se vive, la violencia se ha convertido en la mejor estrategia para hacer conocer sus opiniones con la ventaja de no negociar. El respeto se mide por la posibilidad de hablar o subordinar a otros y por lo que se cree, lo más simple es lo último ya que es costumbre no cuestionar y mucho menos justificar. Un determinante para el análisis de esa violencia son los puntos en donde se ejerce poder como Luhmann lo explica:

El poder sirve como un catalizador para la construcción de cadenas de acción. Si el poder puede darse por sentido en varios puntos, surge por decirlo así, una tentación de formar combinaciones de cadenas, en las que la selección de una acción conduce a la de otras, o las anticipa como consecuencia del término de la primera selección⁶⁵.

Si se analiza de esta forma, constantemente se tejen dentro del colegio relaciones que están mediadas por el poder, o mejor dicho por la violencia, desde las ofensas con apodos, agresiones físicas y gritos, hasta las amenazas con expulsiones, la llamada a padres o la firma del observador. Simplemente hemos construido una cadena de acción en la que se sabe por ende que la primera reacción ante la diferencia es violenta y que las otras, ya sea por la reacción del agredido o porque simplemente se sancionen las acciones cometidas dentro de un conflicto, también se asumirá de forma agresiva.

2) Exclusión/autoexclusión

LA lógica se podría expresar así "excluyo en la medida que algún sujeto no encaja bajo los parámetros que en grupo hemos determinado". A veces esos criterios ni siquiera se han negociado, sino que simplemente son asumidos por conceptos, prejuicios o imaginarios establecidos en diversas escalas. De igual forma, hay quienes se autoexcluyen como estrategia de *no asumir el conflicto* o de creer que esa es la mejor forma de dirimir las diferencias con los demás.

3) Desconfianza

Esta relación podría entenderse como la intención de que los sujetos escolares actúen y comprueben sus intereses antes de asumirse como un parte activa dentro de una determinada interacción. Y aunque "(...) el éxito de la acción colectiva exige muchas veces la capacidad de saber esperar, de retrasar la acción en lugar de aprovechar cualquier ocasión para actuar⁶⁶", esta estrategia no sólo serviría para crear acciones

⁶⁵ LUHMANN, Niklas. Poder. Universidad Iberoamericana. Anthropos. Barcelona. 1995. p 57.

⁶⁶ ELSTER, Jon. Racionalidad, moralidad y acción colectiva. En: Intereses Individuales y acción colectiva. p 58.

colectivas, sino para medir hasta que punto las personas defecionan frente a las decisiones de los otros.

4) Las malas compañías / influencias y formación de la personalidad

Para los padres de familia, lo que más prevaleció en el análisis de los tres casos fue el cuestionamiento respecto a la formación de los jóvenes. Creen que ahora existe un vacío espiritual e intelectual que hace que los muchachos no se cuestionen constantemente sobre sus actitudes y sus amistades. Se dice que los adolescentes, muchas veces por su inmadurez, asumen una personalidad que no les pertenece... y aunque los padres y maestros reconocen que esto es también producto de los cambios que su estado les produce, lo que les preocupa son las reglas de juego -como la lealtad- y el sentido que le están dando a cada una de ellas. Algunos opinan que el poder interactuar con otros individuos en otras realidades les podría ayudar a visualizar, entender y analizar un poco las lógicas con las que el mundo les está planteando.

5) Dificultades para dialogar y negociar

Esta categoría se la dejamos al maestro Estanislao Zuleta, quien expone en su texto *Elogio de la Dificultad*, una racionalidad que puede ser aplicada en estos tres casos, con lo que se podría entender un poco porqué se sienta como algo imposible el atreverse a dialogar y negociar.

En el caso del otro aplicamos el *esencialismo*: lo que ha hecho, lo que le ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el *circunstancialismo*, de manera que aún los mismos fenómenos, se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado. Él cosechó lo que había sembrado; yo no pude evitar este resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados⁶⁷.

6) Sentidos del espacio educativo

Al parecer, el colegio no suele ser un espacio en donde se brinda la oportunidad de expresar ni negociar las diferencias: se ha convertido en un centro de interacciones en donde prevalecen la adquisición de conocimiento y la aceptación de reglas, más no la posibilidad de crecer como sujetos inmersos en una realidad negociada.

Aunque en la exposición de los anteriores casos las primeras apuestas apuntaban al diálogo y el análisis con más profundidad de los hechos, la misma dinámica teórica-administrativa-operativa no deja abierta la posibilidad de abordar otros espacios, además de la emisora, para seguir negociando perspectivas. Lo que se pretendería como una propuesta para el caso de los estudiantes, quienes son los que más reclaman estos espacios, sería:

⁶⁷ ZULETA, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta. 1994.

"Crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustada de la inercia en que la gente vive, desajustada del acomodamiento en la riqueza o y la resignación en la pobreza. Es en la escuela donde se va a poder renovar la cultura política para que la sociedad no busque salvadores sino que genere socialidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego..."⁶⁸

7) Redistribución de la culpa

Para algunos de los involucrados era injusto tener que reconocer sus errores frente al conflicto, lo más astuto era identificar las responsabilidades directas e indirectas para que el hecho violento se estableciera. La redistribución lo que pretende es mitigar la responsabilidad de cada individuo haciendo que sea más dispendioso encontrar soluciones o acuerdos reales desde el reconocimiento de los errores.

Deteniéndonos en el caso de Camilo

Dentro del análisis que se realizó en el salón con los estudiantes, la historia que se recreó con Camilo quedaba corta para explicar algunas motivaciones, precedidas de ciertos aprendizajes que existían con anterioridad al último hecho ocurrido. Lo que sucedía era que existía una serie de conflictos acumulados que dieron como resultado la sindicación del robo por parte de sus compañeras. Las implicadas en la historia afirmaron que los robos que antecedieron al último ocurrido señalaban a Camilo por cuanto éste se había contradicho en versiones y acciones que lo hacían más que sospechoso.

Entre las compañeras existe una disonancia entre lo que Camilo afirma y lo que hace, porque no se explican porqué dice que el no roba cuando varias personas lo han inculcado de haber esculcado las maletas de algunos de sus compañeros y haber sacado cosas de ellas.

Dentro de las estrategias más reconocidas en este caso particular se dan, además de las anteriores:

8) Victimización

La incompreensión por parte de los otros o las acciones injustas y sin fundamento que han asumido frente al proceder de cada persona, hace que se utilice la victimización como la mejor forma de generar confianza y apoyo de las personas que no conocen del todo la historia del conflicto o que en determinado momento pueden ayudar a mediar la situación. En el caso de Camilo, esta estrategia no sólo la ha usado con otros compañeros, sino que es la mejor forma de dar a conocer su versión de los hechos a sus familiares: movilizándolo el punto de análisis del conflicto, el problema se convierte en rechazo, dejando en un segundo plano los robos.

9) Actores estratégicos

Es necesario detenerse para analizar cómo se manejan las relaciones entre otros actores, igualmente estratégicos como la anterior, pero observando diferentes variables para

⁶⁸ BARBERO, Jesús Martín. Retos culturales de la comunicación a la educación. En: Relaciones y aproximaciones y nuevos retos. Cátedra UNESCO de Comunicación Social. 1196-1998. p 25.

asumir posiciones frente al conflicto. Es el caso de Yinneth, quien ha asumido una actitud sumisa, de buena estudiante y persona frente a aquellos que tienen mayor jerarquía dentro de la institución; en cambio con sus compañeros, asume tácticas como la indiferencia, la agresión y el chisme como sus mayores herramientas para la relación con quienes asume que están en su mismo nivel. Algo parecido le pasa a Miguel, pero su respeto se dirige a aquellos que asume están en un nivel intelectual o de madurez parecida similar al propio.

10) Dependencia/interdependencia/autonomía

La dependencia o interdependencia con los otros sujetos se maneja en la medida en que convenga sustentar dicha relación. La dependencia por parte de los alumnos es asumida como la lealtad hacia sus compañeros, a pertenecer y ser reconocidos bajo ciertos parámetros (agresivo, machista, *nerd*, indiferente...) y la interdependencia se da en la medida en que se logre defezionar de las acciones o los acuerdos que el grupo plantea frente a los conflictos. Un ejemplo de autonomía mezclada con defección, se manifestó cuando se trató de identificar, en el último robo, quienes podrían estar implicados en el hecho. Uno de los compañeros de Miguel, sospechosos del acto, afirmó que sólo se involucraba con ellos en las horas del recreo, que las ideas de estos actos eran de Miguel directamente y que su amistad con él implicaba su participación en el robo.

11) Habeas corpus

La mejor estrategia para seguir disipando los actos de robo en el salón es asumir que hasta que no se tengan pruebas concisas sobre el autor de los hechos sería injusto implicar a cualquiera en el problema. Este constante argumento hizo pensar a uno de los padres de familia que él sería capaz de colocar una videocámara con el fin de dejar por sentado los directos involucrados y de acabar con este argumento por parte de los muchachos.

12) Solidaridad incondicional

Los padres creen injusto que se inculpe a sus hijos en hechos en donde la reputación familiar se ve tan cuestionada, por lo mismo apoyan a sus hijos porque creen conocerlos completamente. Frente a esto también afirman que han implementado estrategias (trampas) para saber si realmente sus hijos optan por robar; al parecer los padres también desconocen qué los muchachos son actúan como sujetos estratégicos. La anterior afirmación se cuestionó cuando se dieron a conocer algunas relaciones que se identificaron dentro de la red, percibiendo que no del todo son conocedores de la forma en que sus hijos asumen la relación con sus compañeros.

13) Verticalidad en las decisiones y en las acciones

Como la escuela no es asumida como un espacio de negociación tampoco es considerada como un espacio en donde los mínimos acuerdos se cumplan, sino como un lugar o en donde la visión individual de las normas lo único que asegura son disonancias e injusticias:

Lo que tenemos es un reglamentarismo y un prohibicionismo que denota una actitud defensiva de la institución educativa con respeto a la sociedad en que vivimos y el futuro⁶⁹.

GESTIÓN

Se ha entendido algo muy importante a partir del análisis de este caso particular:

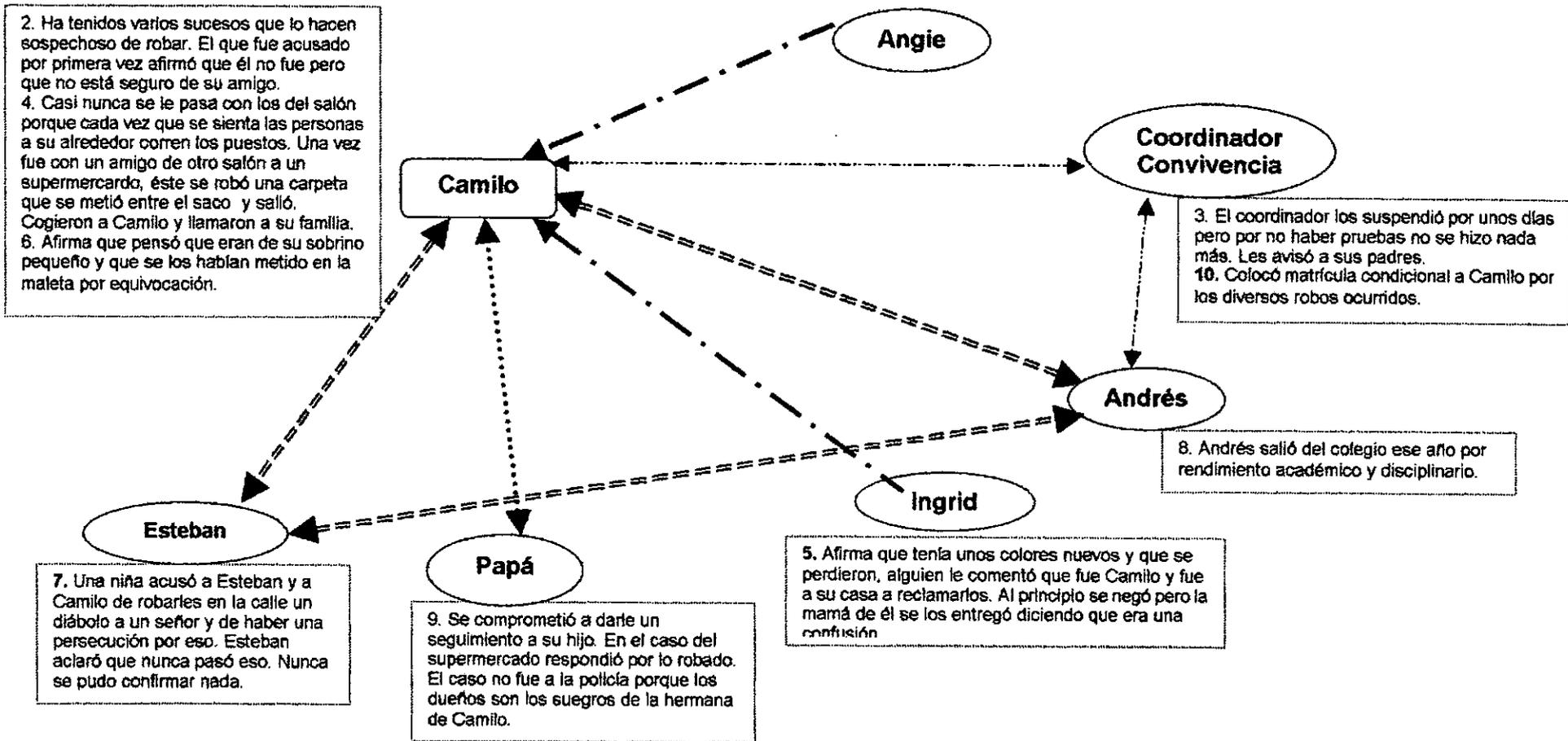
Muchos de los conflictos están regulados a una escala inadecuada, por eso no se resuelven, por eso tenemos la nomia en nuestras sociedades, por eso hay cada vez más violencia, por eso se presenta una discrepancia cada vez mayor entre las escalas de los conflictos, entre las escalas de las regulaciones o de las negociaciones⁷⁰.

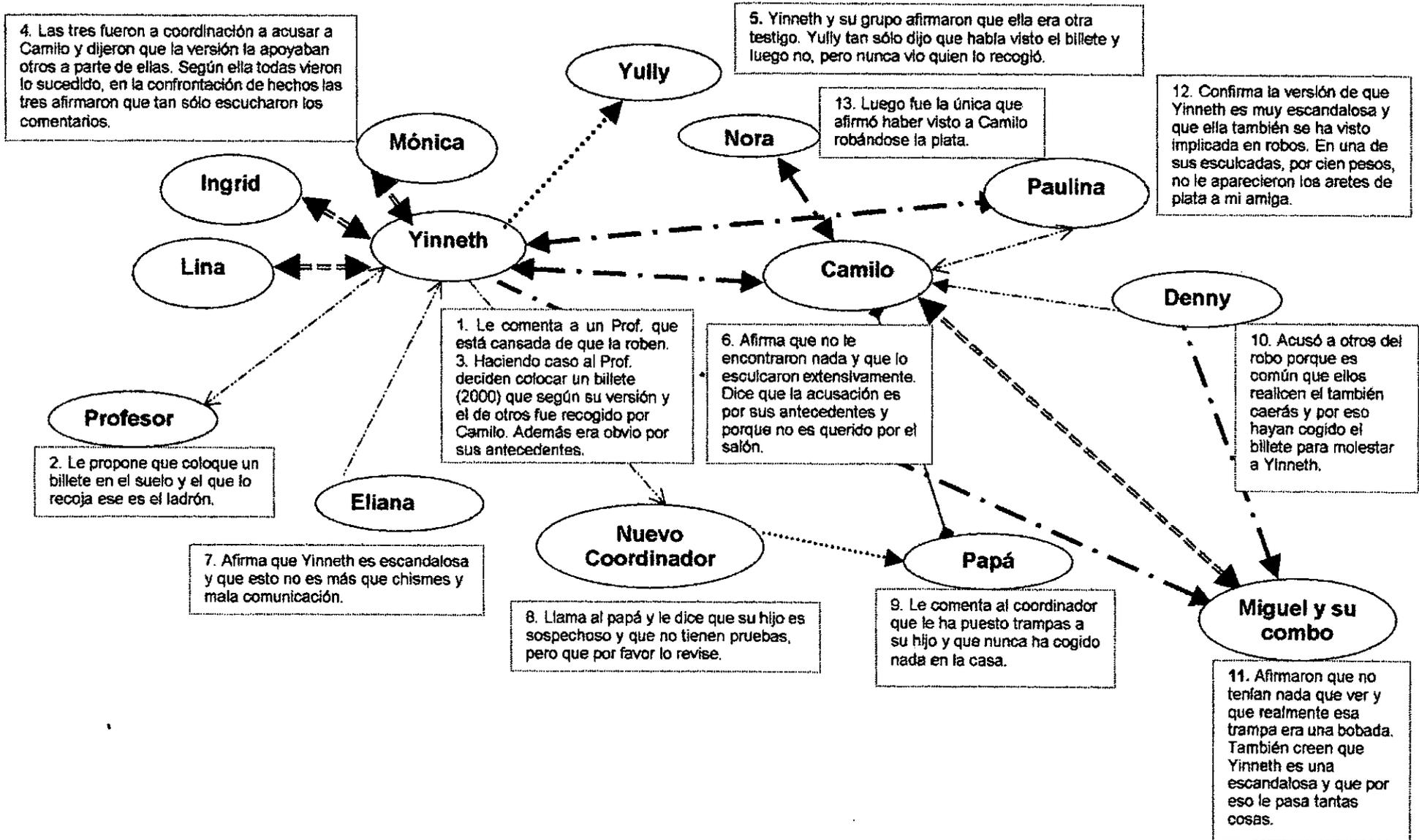
Por lo anterior, tuvimos la oportunidad de trabajar en diferentes ocasiones con los estudiantes del grado 802, con los implicados en el robo así como con el coordinador de convivencia y la directora de curso. En estos escenarios se propuso negociar con los padres de familia del grado, para que ellos analizaran la situación y propusieran estrategias para gestionar el conflicto. Hasta el momento, identificar las estrategias de algunos estudiantes del salón y el proponer acuerdos desde sus iniciativas, ha contribuido a que los actos de robo se minimicen. De igual forma, se les dio en el Comité de Convivencia la oportunidad a los directos involucrados de investigar y presentar un análisis de la situación, así como de una propuesta de gestión justa con respecto al último robo de la maleta de Yinneth.

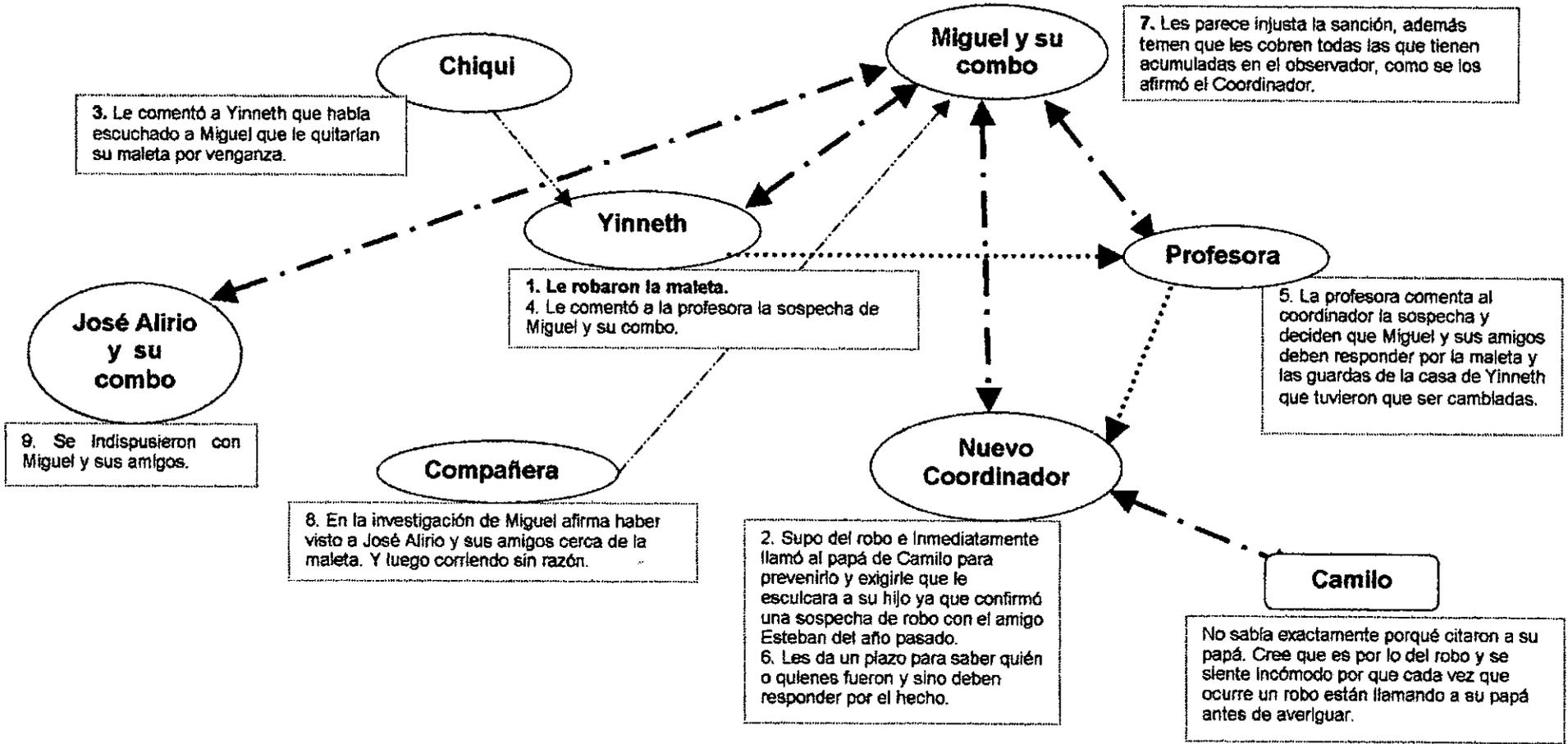
Por su parte, los padres también accedieron a reunirse con otros padres y contarles el análisis de la situación para negociar las propuestas que ellos tenían y legitimar la posible gestión a seguir. Hasta el momento, esta reunión se ha visto aplazada por las diferentes actividades que tanto padres como orientadora tienen en sus campos laborales.

⁶⁹ 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.

⁷⁰ GUTIERREZ, Francisco. La ciudad representada, política y conflicto en Bogotá.







MATRIZ DE ANÁLISIS - INSTITUTO CIUDAD JARDIN NORTE

Línea del tiempo Aspecto	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- valoraciones construidas dentro de lo territorial</p>	<p>Se ejercen los robos dentro del salón pero el patio y los corredores, son el espacio para socializar sobre quién o quiénes los pudieron cometer.</p> <p>El salón constituyen un escenario académico, esto hace que los conflictos no se socialicen del todo en los espacios que tienen con su directora de curso.</p> <p>El colegio es reconocido como un espacio en donde no debe haber cabida para los conflictos.</p> <p>Las lealtades son visibles en el salón.</p> <p>Privatización relacional del territorio (salón) por diferentes grupos. A veces se utiliza la demarcación del salón para definir los culpables de los actos.</p>	<p>Los acuerdos que se hacen en escenarios diferentes a su salón tienen más valor para los estudiantes.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismo y a los demás</p>	<p>Salón. 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>Yinneth. La escandalosa, aquella persona que a todo momento necesita reconocimiento.</p> <p>Camilo. Algunos estudiantes, fuera del salón, lo ven como un amigo muy pijo que es rechazado por ser gordo y no hablar tan bien. Algunos compañeros creen que su comportamiento y su físico ha hecho que algunas niñas lo rechacen y lo quieran sacar del salón de cualquier modo. Un grupo grande de compañeros afirman que sus contradicciones frente a diversas situaciones lo único que ha hecho es inculparlo de los robos y por eso el rechazo.</p> <p>Otras personas están desconcertadas con Camilo porque no sabe si simplemente es un muchacho rechazado por sus</p>	<p>Estudiantes, orientadoras y padres: Creen que la mejor forma de analizar y gestionar conflictos es investigando, dialogando y negociando por lo que han implementado esta lógica en otros conflictos que se han presentado en el colegio.</p> <p>APF y Padres de Familia. Se ven como promotores de la gestión de conflictos por lo que ellos creen que su mayor trabajo consiste en la investigación y la planeación de propuestas para las problemáticas.</p> <p>Estudiantes. Están asumiendo la creación de reglas de juego y sanciones pedagógicas para el conflicto.</p>

	<p>compañeros o un sujeto estratégico que se ha valido de esta visión para hacer los robos.</p> <p>Camilo se ve a sí mismo como un rechazado y un chivo expiatorio para cualquier acto delictivo dentro del salón.</p> <p>Papá. Defiende a su hijo porque es una representación de su familia y estos hechos jamás se presentan dentro de su hogar.</p> <p>El coordinador de convivencia. es visto como última instancia para plantear sanciones a los conflictos.</p> <p>Miguel. Es visto como aquel que se cranea las bromas y maneja a su grupo a su antojo. Otros lo definen como un ser sumamente estratégico.</p> <p>El combo. Aunque reconocen que algunos miembros son personas muy amables, definen que su estrategia colectiva es siempre dárseles de duros dentro del salón.</p> <p>Salón. La dinámica que más reprochan dentro del aula es la discriminación y la falta de respeto por los demás.</p>	<p>Se está buscando que se genere confianza con ciertos actores escolares para seguir negociando la problemática.</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- intencionalidades- iniciativas de gestión</p>	<p>El robo es la mejor forma de demostrarle a alguien los desacuerdos que existen entre unos y otros.</p> <p>La violencia es la mejor forma de "solucionar" los conflictos, porque se ejerce el poder.</p> <p>La violencia es el resultado de los conflictos no gestionados, en muchas ocasiones se planean las acciones.</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>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>Autoritarismo versus respeto.</p> <p>Amenazas: el observador del alumno en muchos casos es un mecanismo de control.</p> <p>Respeto a la jerarquía para imponer la autoridad.</p> <p>Construcción de relaciones de confianza entre estudiantes y profesores para ganar respeto y auto-regularse.</p> <p>Fuerte con los débiles y débil con los fuertes.</p> <p>Allanzas para inculpar a otros.</p> <p>Exclusión/ autoexclusión por no aceptación de las reglas de los otros o aparente protección.</p> <p>Silencio: para no poner en evidencia lo que ocurrirá afuera o por temor a agrandar los conflictos.</p> <p>Mediadores: para salvarse de cualquier implicación en el conflicto.</p> <p>Defección a los acuerdos.</p>	
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</p>	<p>La "soluciones" son de carácter privado, son las personas con mayor grado de jerarquía las que dicen cuál es el procedimiento a seguir.</p> <p>Las mediaciones y los conflictos no son de carácter público, aún así la mayoría los conocen.</p>	<p>Se cree necesario que la mediación y el análisis de los conflictos sean socializados en grupo para que los aprendizajes y las estrategias también se evalúen con diversos miembros de la comunidad educativa.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores - Tipo de acciones</p>	<p>Acción colectiva, poco se realizan para el beneficio del salón, entre los propios estudiantes.</p> <p>Los conflictos que han sido reiterados, por diferencias han generan acciones violentas (También Caerás).</p> <p>Muchas veces se presenta el desquite a cualquier persona, porque alguien fue objeto de una agresión.</p>	<p>Se está realizando un trabajo intra / extra familiar para hallar posibles soluciones a la situación del salón. En este proceso también se piensa poner a interactuar padres-estudiantes-docentes-orientadora.</p>

<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN ELCONFLICTO Reglas de juego – Valoraciones ético morales</p>	<p>El chisme y la victimización es una estrategia ganadora</p> <p>Visión radical de los conflictos y su participación. Buenos, malos – ganadores, perdedores...</p> <p>Impotencia aprendida</p> <p>Disonancia disciplinaria</p> <p>Cultura del avivato</p>	<p>Se continúa con las sanciones punitivas.</p> <p>Se ha repensado la función de de la emisora escolar como espacio para la convivencia.</p> <p>Se comprenden los conflictos de una manera un poco más compleja.</p>
--	---	---

4.14. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VISTA BELLA

En el año 2003, la Asociación de Padres de Familia de esta institución educativa propició los encuentros y la capacitación en negociación de conflictos para todos los padres del colegio. Haciendo notable su participación en comparación a otras instituciones.

Para 2004, la antigua Junta Directiva advirtió que no participaría con el proyecto porque su prioridad era hacer la entrega de su trabajo. Dejaron entonces a manos de la nueva APF las actividades para este año.

En la reunión de Asamblea General para la elección de la nueva Junta Directiva (que se realizó hasta el 5 de marzo) no se pudo hablar directamente con los padres para explicarles el proyecto, aunque de todas formas se le hizo llegar una carta a la directiva de la APF en donde se les planteaba la programación, incluida la asesoría para la legalización.

Durante mes y medio se intentó establecer comunicación con los nuevos miembros de la directiva de la APF para programar la reunión de inicio, lo que fue imposible por los horarios del presidente; de otra parte, en dos ocasiones que se planeó un encuentro con él este no acudió a las citas. Sumada a esta dificultad estaba el hecho de que el directivo en mención afirmaba que ese tipo de temas sólo podían tratarse en su presencia, *puesto que no confiaba en lo que pudieran decir o hacer las otras personas de la Asociación.*

El trabajo entonces, se empezó a planear desde la orientación, con los padres que el año anterior se había trabajado y éstos lo remitieron al Comité de Convivencia por el perfil de la capacitación. Cuando se trató de plantear un cronograma de trabajo, el coordinador argumentó que "hasta el momento no se han presentado conflictos en el colegio", razón por la que no se había conformado ni reunido el comité.

Luego de insistir con la propuesta⁷¹, se estableció una cita para el día martes 20 de abril a fin de dialogar con el Comité de Convivencia y definir un plan de trabajo a seguir. Ese día el Comité no se reunió y algunos de sus miembros, con los que se pudo hablar, afirmó que no sabía de la cita, motivo por el cual se decidió que se convocaría en otra ocasión, cuando estuvieran todos para decidir algo respecto al proyecto. Ese día afirmaron que les gustaría mucho que se hablara sobre drogadicción porque era un tema que les tocaba mucho. Luego de esa visita se dio información de otros miembros de la Junta Directiva, quienes se contactaron y se citaron para hablar del tema.

HACIA UN ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LA APF

La mayor necesidad de la Asociación de Padres de Familia de la IED Vista Bella es, definitivamente, el establecer reglas de juego para el trabajo tanto en equipo como en el colegio. La poca legitimidad de la Asociación ha hecho que sea difícil negociar dentro de la misma organización así como con el colegio los intereses de unos y otros.

En lo que se lleva del proceso se han podido concretar tres reuniones con la Junta Directiva, cuyos integrantes han recibido capacitación sobre el marco legal de las APF, perfiles para los miembros de la organización y ayuda en los trámites de legalización (en Cámara y Comercio).

⁷¹ Ver carta del día 15 de abril.

La segunda: ante la perspectiva conquistar legitimidad y construir un sentido de trabajo colectivo con otros padres, los directivos de la APF se han capacitado en Cartografía Social a fin de adelantar un proceso de planeación participativa. Además se está pensando en la creación de un medio informativo de la Asociación.

Hasta el momento se han podido concretar negociaciones con la directiva del colegio, ya que existía mucha desinformación acerca de la planeación del trabajo de la Asociación de Padres de Familia. La desconfianza frente a la institución por parte de los padres de familia y el creer su labor como un asunto netamente fiscalizador, se ha ido negociando con la misma rectora de la institución quien, por propuesta de ella, va a abrir espacios institucionales para dialogar y seguir negociando los intereses de cada uno.

4.15. IED JUAN LOZANO Y LOZANO

Para iniciar este informe es preciso advertir que en 2003 la participación de los padres en el proceso de capacitación fue reducida. Razón por la que se intentó establecer un compromiso claro de la Junta Directiva desde el comienzo, situación que fue difícil formalizar, ya que constantemente los miembros de la APF argumentaban múltiples ocupaciones de carácter administrativo en su quehacer como Junta Directiva, razones que se dieron a lo largo de casi toda la fase.

Ante la falta de compromiso de los padres, consideramos urgente iniciar las labores propias de la fase con dos grupos de estudiantes de grado noveno de las jornadas mañana y tarde a fin de analizar la dinámica conflictiva de la comunidad escolar de la IED Juan Lozano y Lozano. Dentro de la selección del conflicto o problemática caracterizada como de suma importancia surgió la violencia escolar, específicamente las agresiones verbales y físicas entre estudiantes, quienes involucran en sus disputas a agentes externos a la institución como parches y pandillas, familiares, etc.

Al enterarse que en el proceso adelantado con los jóvenes de grado noveno los estudiantes habían seleccionado las confrontaciones entre estudiantes y "parches", los miembros de la directiva de la APF apoyaron que este fuera el conflicto a trabajar e incrementaron su participación para buscar procesos de gestión del conflicto delegando a tres padres y madres que acompañarían el proceso. Sin embargo, este entusiasmo duró un corto tiempo: durante el mes de febrero y la mitad de marzo, pues con la re-elección de la mayor parte de la Junta Directiva del año 2003, la participación volvió a ser el punto débil de esta organización.

Aunque los estudiantes propusieron la radio como espacio seleccionado para el proceso de gestión, los padres nunca escogieron escenario para desarrollar el trabajo: en cuatro ocasiones un padre y una madre asistieron a los talleres de análisis de conflictos en compañía de los jóvenes; en esas jornadas el balance fue positivo, pues se comenzaron a generar procesos de confianza entre unos y otros. Sin embargo, unos días después, uno de los representantes de la APF afirmó no poder continuar en el proceso por sus ocupaciones laborales, esta situación de falta de compañeros (pares) y carencia de apoyo también desmotivó al otro padre.

Con los estudiantes se adelantaron procesos de capacitación en radio escolar así como de reflexión constante sobre la problemática vista en diversos sentidos y contextos: cómo se da la violencia en las calles, el hogar, el colegio y los grupos sociales a los que pertenecen, entre otros. Con los estudiantes del "Taller de conflictos" (que se realizó en contra-jornada todos los jueves) se analizaron dos casos de violencia escolar.

Rechazando la violencia y re-creando el conflicto

Dentro de los talleres realizados con los estudiantes de grado noveno se inició un proceso de construcción de confianza y análisis de las dinámicas de violencia que dieron como resultado dos relatos que denominamos "Un problema cercano" e "Historias de pata y puño I y II", el último nombre surgió a partir de una conversación -en medio de un taller- en la que considerábamos con padres y estudiantes que, tristemente, la manera más común de dar trámite a los conflictos en la IED era la violencia. Ambos relatos se construyeron de manera colectiva de modo que, a medida que los íbamos mejorando a través del análisis, se convirtieran en material de trabajo para talleres posteriores. Ambos relatos fueron socializados con los padres y madres

de la directiva de la APF a fin de mantenerlos informados y reiterar la invitación a involucrarse de manera decidida en el proceso; tal situación no ocurrió.

Dado el volumen del trabajo que se realizó en la IED Juan Lozano y Lozano, esperamos que las historias que se presentan sirvan de preámbulo a la que se analiza en este texto con la metodología específica usada en la fase. El primer caso da un ejemplo de las relaciones que se tejen entre los estudiantes del colegio y jóvenes des-escolarizados de parches y pandillas que habitualmente se encuentran a las afueras de la institución. El segundo tiene un énfasis más pronunciado en la violencia como modo de generar relaciones de poder en el colegio. He aquí las historias que dieron vida al proceso de análisis:

“UN PROBLEMA CERCANO”

Mario es un joven de 15 años que cursa el grado noveno en una institución educativa distrital a donde acude todos los días con su hermana Cindy, que está en séptimo.

Nuestro joven es aplicado en el estudio a pesar de tener problemas cotidianos, como todos nosotros. A primera vista Mario tiene dos contrariedades: por un lado es novio de Karla, quien está en grado 7° y es compañera de su hermana; ese no es el problema, lo difícil es que a Doña Carmen, la “suegra” no le gusta que su hija tenga novio y menos aún Mario, porque, afirma la señora, “no le cae bien”, para esto, se fundamenta en afirmar que es un muchacho muy callado y conflictivo.

Por otra parte, desde hace un tiempo las relaciones de Mario y su mamá, doña Ofelia, van del mal en peor: por un lado, el nuevo compañero afectivo de Ofelia ha tenido problemas con Cindy y Mario, pero particularmente con ésta último; las relaciones madre-hijo se han deteriorado tanto que hace dos meses Ofelia echó a Mario de la casa. Ahora Mario y Cindy viven con el papá; están bien, sin embargo, es duro pensar que la mamá los echó de la casa...

En el colegio Mario es apreciado por la mayoría de sus compañeros “Nadie se mete conmigo, y yo no me meto con ninguno... pero a veces toca *hacerse respetar*”, afirma en medio del recreo mientras pierde su mirada en los compañeros que juegan en el patio. Para muchos estudiantes del colegio es cosa común “*arreglar las cosas a los golpes*”. Se dialoga muy poco y las peleas se dan a menudo.

Esta situación es similar a lo que se vive en las calles: hay grupos de jóvenes que están fuera del colegio (unos fueron expulsados en el pasado, otros estudian en la jornada nocturna o son amigos de estudiantes) y suelen zanjar sus diferencias del mismo modo, aunque en algunos casos usan navajas o cuchillos para agredir. Algunos de estos “parches”, como se les llama comúnmente, intimidan y atracan a otros jóvenes cuando salen del colegio o juegan en los parques; en otras ocasiones, sirven de “respaldo” a sus amigos de colegio para participar en las peleas que se pactan fuera de la institución educativa. Tal situación les ha generado a los integrantes de los diversos parches que se acercan al colegio una sensación de poder, pues muchas personas de la comunidad educativa les teme.

Un día, al salir Mario, Cindy, Karla y Paola (otra estudiante de 7°) son abordados por un grupo de jóvenes que siempre están a la entrada del colegio. El líder más visible de este grupo es un muchacho de quince años al que le llaman “Jerry” y muchos en el colegio le temen porque es considerado un “ñero”, peligroso para los estudiantes. Es común que el “parche de Pinky” intimide y robe a los niños y jóvenes de los grados inferiores.

Ante la sorpresa del grupo de estudiantes, Jerry se acerca a nuestro joven y le reclama porque, afirma “se la pasa hablando mal de él”. Mario le responde que si tuviera que decirte algo, se lo

habría dicho de frente. Esta actitud es asumida por "Jerry" como desafiante, entonces Cindy, Karla y Paola intervienen diciéndole que Mario jamás ha dicho algo sobre él o su grupo.

En ese momento, se acerca en bicicleta un amigo de Jerry y le dice algo al oído. Óscar, que es su verdadero nombre, escucha con atención, se acerca a Mario y le dice: "Todo-bien, con usted no hay problema", se acerca a su amigo, sube en la bicicleta y se van juntos.

Después de este *impasse*, los cuatro estudiantes parten juntos para acompañar a Karla hasta cerca de su casa y continuar con su ruta. Unas calles más adelante, cuando están cerca del primer destino, en las inmediaciones de un parque, llega Jerry, el chico de la bicicleta y dos parejas más de jóvenes varones que los acompañan. Cuando se acercan al grupo de estudiantes Pinky y otro joven sacan sendas navajas para agredir a Mario, en ese momento Cindy y Karla se interponen para evitar el acto de violencia solicitándoles a los chicos del parche que dialoguen con ellas... en medio de este problema llega doña Carmen, la madre de Karla, quien ahuyenta a los chicos del parche y se acerca a Mario para reclamarle por lo ocurrido y recordarle que no está de acuerdo con la relación afectiva de ambos, sumando lo acontecido a la lista de sus argumentos.

Al día siguiente el padre de Mario solicita permiso en el trabajo y se acerca al colegio para poner al tanto de la situación a Germán, el director de la institución, quien le recomienda que adelante un proceso judicial en contra de Jerry y sus amigos, pues su competencia se reduce únicamente a los acontecimientos que ocurren en el colegio y los hechos acontecidos son un acto delictivo de pandillaje. Sin embargo, don Mario ya no tiene tiempo para hacer la diligencia, pues en el trabajo sólo le dieron dos horas de permiso, de modo que se va recomendándole a su hijo que salga acompañado del colegio.

A la hora de la salida, Jerry se le acerca solo a Mario que es protegido por cuatro compañeros y le dice: "Dejemos las cosas así, llevemos las cosas por la buena. Yo ya no le voy a hacer nada, de pronto fue un error". Mario, sorprendido, solo afina a decirle: "Yo espero que no vuelva a pasar, porque soy serio y nunca me he metido con ustedes".

Finalmente, don Mario y su hijo jamás judicializaron a los jóvenes del parche, pues consideraron que el problema ya había terminado. Ahora, de vez en cuando, Mario y Jerry se saludan en la distancia a la salida del colegio.

Al indagar si Mario y "Jerry" habían tenido problemas en el pasado o intereses en común, la respuesta siempre fue negativa; una de las posibles explicaciones especulativas de varios miembros de la comunidad escolar es que estos hechos suelen ocurrir como estrategia intimidatoria del parche para mantener su reconocimiento social: se selecciona de manera aleatoria a una persona a la quien se agrede para que sirva de ejemplo a los demás. La anterior historia es sólo uno de los matices de la problemática que deben afrontar los diversos miembros de la comunidad educativa de la IED Juan Lozano y Lozano. Para la elaboración del análisis del conflicto, se conversó con la mayor parte de los actores involucrados con quienes, de manera individual, se elaboró la historia.

Para realizar una historia colectiva de "Un problema cercano" se pretendía reunir a las personas involucradas en un escenario construido para tal fin; sin embargo, cuando propusimos a las directivas adelantar un proceso de análisis y negociación con estudiantes y miembros del "parche de Jerry" (ver anexos), la iniciativa fue rechazada por el director de la institución al considerar que: a) la entrada de los jóvenes del parche a la IED podría poner en riesgo a la comunidad escolar, y b) el "invitarlos para hablar" podría ser asumido erróneamente por los jóvenes des-escolarizados como una apología de sus actividades ilícitas e intimidatorias. Sin embargo, el directivo propuso que la actividad, por ser también del entorno, se trabajara en el salón de la Junta de

Acción Comunal, idea que nos pareció apropiada para generar confianza paulatinamente. Al hacer la propuesta a los padres y madres, acataron lo dispuesto por el director. Vale la pena resaltar que con uno de los padres involucrados en el taller se entablaron diálogos con algunos miembros del parche, quienes estaban ansiosos de involucrarse en el proyecto. Infortunadamente, pasaba el tiempo y por una parte, la JAC no respondía el oficio enviado (ver anexos); de otra, los padres habían dejado de involucrarse en el proceso de manera decidida.

El primer intento de gestión había fracasado. Existen muchos asideros para encontrar razones; sin embargo, existe, en nuestra opinión, una fundamental: mientras el proceso no sea asumido de manera comprometida por los diversos actores escolares (estudiantes, padres y madres, docentes, directivos y vecinos), de seguro su efecto sinérgico será de mínimo a nulo.

Las otras historias, que en realidad es una, surgieron después de un complejo proceso de construcción de relaciones de confianza con los jóvenes de grado noveno. Si la anterior tenía que ver con "personas ajenas a la institución", la que se presenta a continuación evidencia que los jóvenes, niños y niñas deben sobrevivir e interactuar en diversos entornos de relacionales que refuerzan la idea de ejercer la violencia como estrategia ganadora en la gestión de un conflicto.

"HISTORIA CERCANA DE PATA Y PUÑO I"

El martes pasado, después de la clase de Educación Física, Sergio, un estudiante de grado noveno, se hallaba muy preocupado porque su saco no aparecía. En su desesperación, le hizo el reclamo a Rafael y José acusándolos de haberlo robado. Sus compañeros, ofendidos, le respondieron de manera airada insultándolo. Sergio afirmó que si el saco no aparecía, el asunto se arreglaría "a los golpes" a la salida del colegio. Uno de ellos, José, aceptó el reto.

Existe una regla socialmente aceptada en el salón: "hay que hacerse respetar", lo que es una buena idea; sin embargo, aquí se asume también como una verdad absoluta que el respeto se logra con violencia, "a pata y puño". De lo anterior se puede inferir que quien no crea en la violencia o no la ejerza ejemplarmente sobre los otros, no podrá ser respetado. Algo similar ocurre en los hogares de estos jóvenes: muchas veces sus familias los violentan verbal o físicamente cuando ellos no actúan como los jefes del hogar lo desean, tengan o no la razón...

A la hora de la salida, tal y como habían acordado, Sergio, Rafael y José se encontraron en un parque un poco alejado del colegio —a fin de no ser sancionados por los directivos— para agredirse clandestinamente creyendo que con esto se soluciona el conflicto. En nuestra sociedad, este tipo de hechos, antes de ser repudiados, son aplaudidos por los otros compañeros y algunos adultos, pues cuando la pelea queda "cazada" se convierte en un espectáculo para los estudiantes y "amigos" de los implicados. Entre los espectadores hay quienes se alinean a uno y otro "bando" de los contendores para "respaldar" al amigo si su opositor ataca en grupo, de modo que el problema puede pasar de lo personal a lo colectivo.

Según comentarios de algunos compañeros a los que les gusta ver peleas, esta "no fue de las buenas", duró unos pocos minutos y no hubo "bastante acción", estos comentaristas de la violencia escolar creen que son "mejores" las peleas de mujeres, pues "suelen ser más violentas". Así, de *héroes del respeto*, nuestros amigos terminan haciendo la función mañal del parque para diversión de unos y tristeza de otros...

Eventualmente, algunos vecinos del colegio se acercan para contarle a profesores y directivos lo sucedido en los parques. Esta es una continua molestia para el colegio, pues esos comentarios generan una mala reputación para todas las personas de la institución. Por lo anterior, las

sanciones para los estudiantes que se pelean son relativamente severas... sin embargo, la violencia continúa en las aulas y fuera de ellas.

Al día siguiente, nuestros dos adoloridos amigos se miran mal entre las clases mientras los demás comentan lo sucedido, otros se burlan. Finalmente, uno de los compañeros hace una pregunta suelta:

-Oigan... ¿y al fin apareció el saco?

El salón entero queda en un extraño silencio.

Cuando realizábamos el análisis colectivo de esta historia, José -el padre que más participó en esta fase del proyecto- afirmaba que la manera como se manejaban las diferencias en su época de juventud es la misma que aplican los chicos y chicas de hoy: a través de casi veinte años, como sociedad no habíamos sido capaces de cambiar las estrategias de gestión. Ese silencio del relato, dejaba preguntas importantes a la hora del análisis para quienes no pertenecíamos al contexto escolar de manera cotidiana, pues a primera vista, esta parece una actitud claramente irracional ¿la pelea fue *solamente* por la pérdida de un objeto? Uno de los jóvenes justificaba el proceder de su compañero afirmando: "Es que cuando uno está caliente (furioso) no piensa...". Sin embargo, una de las estudiantes afirmó que el problema tenía otro origen muy diferente a un supuesto robo: uno de los grupos en conflicto venía trasladado de la jornada de la mañana, de modo que desde la llegada se generaron roces con otros compañeros.

Allí se manifiesta lo que Jon Elster denomina "cambios endógenos de preferencias"⁷²: si un actor social tiene ciertas preferencias racionales en su accionar (como podría ser la manifestación abierta de desagrado hacia sus nuevos compañeros o el ignorarlos), puede crear por su propia mano, intencionalmente, las condiciones propicias para actuar de manera irracional (el robo es una excelente justificación para ejercer violencia sobre los demás). Otro ejemplo clásico en Colombia es la embriaguez previa a ciertos actos que serían claramente desaprobados en medio de la sobriedad; ¿ejemplos?: violencia, resultados desfavorables en las pruebas de Estado, entre otros.

Se hacía entonces necesario indagar sobre las otras motivaciones que tenían los estudiantes para liarse a golpes. Este ejercicio contribuyó notablemente a dejar un aprendizaje: ir más allá de lo evidente, acudir a las redes de relaciones del pasado a la hora de gestionar un conflicto. De este modo surgió la otra parte de la historia:

"HISTORIA CERCANA DE PATA Y PUÑO II"

Mientras había miradas, chismes y rencores por arreglar en el curso y se reunían algunos estudiantes para hacer un trabajo en grupo, alguien se preguntaba con respecto a la pelea de la semana anterior:

- "¿Por qué razón dos compañeros de curso se cascan por la pérdida de un saco?"

Considerando que esa no es una situación común, era claro que había un problema de fondo para que Sergio, Rafael y José tuvieran esa disputa... Entre los pasillos y las clases había comentarios:

⁷² ELSTER, Jon. *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. Fondo de Cultura Económica. México, 1989.

-“Eso no fue sólo por lo del saco. Ellos ya tenían esa pelea casada por otras vainas”, afirmó Darío, un buen jugador de microfútbol, con plena seguridad. -“El saco fue como el *fioreto* de Lorente”

-“Sí, afirmó Ana María, eso es más por lo del cambio de curso”. Algunos compañeros asintieron. Otro de los compañeros del curso que había llegado hacia poco preguntó:

-“¿Como así? Yo no entiendo...”

-“Lo que pasa es que a algunos del grupo de Rafael y José los cambiaron de jornada por indisciplinados, y al parecer la llegada de ellos no le gustó ni cinco a los del grupo de Sergio; lo que se están disputando el poder en el salón”, afirmó Juanita con tristeza y resignación.

Carlos, algo molesto con semejante afirmación, dijo: “En primer lugar están como mal: ellos juran y comen tierra que en el salón hay quienes *mandan* sobre los demás”

Darío, quien es bastante respetado por sus compañeros por ser independiente y tomar sus propias decisiones, se comenzó a reír.

-“Pues están como mal, porque en el curso no manda nadie...”

-“Yo no sé quien les metió ese cuento en la cabeza, si tienen problemas personales es otra cosa, eso del poder es más como una excusa ¿no?”, dijo Ana María

-“Sí, y de paso terminan arrastrándonos a los demás”, afirmó Juanita molesta con la situación porque es amiga tanto de José como de Sergio. -“El problema es que todo el mundo trae y lleva chismes de lado y lado. Hace unos días había el rumor de que el grupo de Sergio quería darle a Rafael...”

-“Si yo supe de eso, pero, desde que no se metan conmigo... *todo bien*”, afirmó Darío.

Carlos, haciendo una negación con la cabeza afirmó:

-“No crea, hermano, eso daña la convivencia del salón, y es problema de todos... Eso es *re-feo* andar en medio de problemas así”

-“¿Y entonces?”

Esa era la pregunta que quedaba para propiciar un proceso de negociación entre las partes. Sin embargo, por solicitud de los compañeros de los implicados no procedimos a intervenir por un tiempo mientras ellos, por su propia cuenta, intentaban hacer un proceso de gestión. Considerando que algunos de los jóvenes tienen altos niveles de desconfianza hacia las instancias de convivencia de la IED, sus compañeros iban a desarrollar una estrategia de control social de la violencia. Veamos: existe en ambos grupos de estudiantes la sensación de que ellos “mandan”, este criterio está más relacionado con un *status* de reconocimiento en el salón y colegio, cuyo basamento está en la capacidad de ejercer violencia o burlarse de manera hábil de los demás, sumado a otras actitudes propias de lo que Francisco Gutiérrez ha denominado *cultura del avivato*. Si la idea era disputar el territorio simbólico del salón en el que estos jóvenes construían su reconocimiento, la estrategia era que los otros estudiantes - alineados y no alineados en la disputa- se negaran a hacer parte del juego, dejando claro, con hechos y actitudes, la poca legitimidad del “liderazgo” de sus compañeros. Al parecer, la estrategia funcionó; sin embargo, recomendamos hacer un trabajo de

dirección de grupo en la que se desarrollaran actividades que procuraran la cohesión del curso.

ESTUDIO DE CASO: LA REALIDAD ATROPELLA TARDE O TEMPRANO

Hacia finales de marzo, la inconstancia de los padres y madres, afectó las posibilidades de un trabajo integral en una institución educativa que se ha mostrado receptiva frente al desarrollo de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*. Era preciso cambiar la estrategia para la integración de los padres y las madres de la IED Juan Lozano y Lozano desde sus propias lógicas. Veamos: el *modus operandi* de esta APF tiene raíces muy profundas en cuanto a *un saber ser y hacer* tradicional afincado en concebir la organización de padres y madres como un ente benefactor del colegio en asuntos económicos, no como protagonista y facilitadora de la dinámica social y pedagógica de la institución educativa; de allí su baja participación en las fases anteriores desarrolladas durante el año pasado. Después de agotar los requerimientos de participación consideramos pertinente adelantar un proceso *por otra vía* en el que se dieran cuenta de la importancia e inminencia de su participación en los procesos de convivencia de la IED Juan Lozano y Lozano. ¿Cómo? Por medio de un llamado de la realidad misma que, de manera circunstancial, ocurrió:

A finales de marzo aconteció en la IED Juan Lozano y Lozano un conflicto que trascendió las fronteras de la planta física de la Sede A (secundaria y media). Un grupo de aproximadamente sesenta jóvenes se dieron cita el parque del vecino barrio de La Trinitaria para resolver sus conflictos por medio de la violencia. La confrontación se dio, fundamentalmente, entre estudiantes de grados noveno y undécimo.

Mientras unos estudiantes de once se encontraban jugando en la cancha de baloncesto, uno de ellos, Alejo, empujó *por accidente* a Junior, un joven de grado noveno. Acto seguido se intercambiaron empujones, hasta que intervino Jeisson, dándole una patada a Junior, *en defensa* de su amigo Alejo. La molestia de Junior iba en aumento... sin embargo, el lugar no era el más apropiado para agredirse físicamente, así que pactaron una pelea para la salida entre él y Jeisson.

Después de la refriega, Tomás y Carlos, amigos de Junior y Jeisson, respectivamente, intentaron mediar el problema que se había presentado, de modo que se acercaron a dialogar:

-Vea hermano, dejemos las cosas así, paremos esto...

-Sí, calmemos a estos manes o se van a dar... Quedémonos senos.

Por simple que parezca lo anterior, hay ciertas situaciones desconocidas para el lector que pueden mostrarnos algo de la complejidad de este conflicto: desde antes existían diferencias entre los dos jóvenes que iban a golpearse en el parque del barrio vecino. Jeisson tiene una amiga, Carolina, a la que estima mucho y desapruaba la amistad que ella le profesa a Junior, razón por la que en varias ocasiones afirmó que *iba a parar a Junior*, lo que dejaba clara su intención de obstaculizar la relación, así fuera por la fuerza. Cuando en el medio escolar se hace una afirmación semejante en público, es claro que hace parte de un ritual de advertencia-amenaza que llega por boca de terceros a la persona implicada. Y efectivamente, así ocurrió; días antes, Tania, una chica de grado octavo, amiga de ambos opositores, al enterarse de lo que estaba aconteciendo, se acercó a Tomás y Junior para advertirles de las intenciones de Jeisson:

-Pilas chino, a usted lo quieren parar...

-¿Quién? ¿El Jeisson?

-Ya sabíamos... Que le haga.

-Si, que venga y pruebe...

De allí que el incidente en la cancha de baloncesto, era simplemente producto de una agresión ya anunciada por la vía del rumor. Estas circunstancias favorecieron además que las redes de aliados de lado y lado se activaran de modo que buena parte de los grados octavo a once sabían lo que iba a ocurrir en el parque del barrio vecino, La Trinitaria.

Había otro hecho de relevancia -sobre todo para el proceso de gestión- que vale la pena mencionar. El día de las agresiones físicas, Jeisson, Carlos y Alejo, aprovechando una actividad cultural, salieron del colegio e ingirieron trago, de modo que estaban "prendidos", como se dice comúnmente. Lo que llevó a Carlos a sugerirle a sus compañeros de grado undécimo no pelear dentro del colegio, pues el olor podría delatar su falta y agravar la situación en caso de ser descubiertos.

Una vez en el parque, se desencadenaron hechos previsibles dentro de un espiral de violencia: acompañadas ambas partes por compañeros curiosos y aliados, entre los que estaban incluidos ex-estudiantes de la institución y familiares de los directamente involucrados, algunos de estos acompañantes comenzaron a hacer parte de las agresiones. Después de unos cuantos golpes en los que Jeisson salió mal librado -afirma él y sus amigos que por estar bajo los efectos del alcohol- Carlos, quien hasta la presente había intentado mediar el problema, se molestó al punto que intentó agredir a Junior, acción en la que se interpuso Tomás, el otrora también mediador y aliado incondicional del joven de grado noveno.

Por otra parte, había dos grupos de estudiantes aliadas de unos y otros que terminaron por involucrarse: Mildred, amiga de los de grado once, comenzó a golpear a Tomás con un parlante que había llevado para la presentación... considerando que es una regla socialmente establecida entre estos jóvenes que los varones no deben agredir a las mujeres, inmediatamente Dalia, amiga y aliada de los jóvenes de noveno, comenzó a golpear a Mildred. Inmediatamente se involucraron cuatro compañeras más: Yineth y Tania, amigas de Dalia, así como Martha y Lucía, por parte de Mildred... Por su parte, uno de los "espectadores" de grado once, David, le dio un puño a Tomás, por la espalda. Los ánimos seguían caldeándose al punto de que Juan, el hermano mayor de Carlos, quien se encontraba cerca al colegio, se acercó también para intentar intervenir así como otros estudiantes...

Finalmente, llegó la policía y disuadió la batalla campal que estaba a punto de configurarse. Al día siguiente, un grupo de jóvenes de un parche del barrio conocido como Tuna Alta rondaba el colegio con un perro *pit bull*, eran los amigos de Tania quienes, sabiendo de las confrontaciones del día anterior, habían venido a *respaldarla*. Como era evidente, la mayor parte de las personas involucradas de una u otra manera estaban escalando el conflicto al acudir a sus redes de aliados en parches o cualquier otro grupo que amenace con ejercer violencia de manera ejemplar, lo que es un índice de poder en la dinámica de la comunidad escolar.

Como es de imaginar, el problema llegó a oídos de las directivas de la institución, quienes decidieron intervenir desde la Coordinación y el Comité Convivencia.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

A la hora de analizar los cursos de acción de los diversos actores de la comunidad escolar existen diversas racionalidades y estrategias que dan cuenta de sus intencionalidades:

1) Limitación/privatización de los territorios relacionales

La dimensión relacional de los seres humanos es la comunicación, en este proceso de interaprendizaje construimos y de-construimos lo que entendemos por realidad.

No obstante, existen diversos ámbitos de relación: la familia, la escuela, la calle, el parque, etc. Muchos de estos escenarios son susceptibles de ser limitados por la concepción misma que tenemos las personas de los territorios.

Respecto a la institución educativa, si entendemos el territorio no sólo como un referente físico sino como campo relacional, el entorno definitivamente configura buena parte de las reglas de juego que se dan adentro. El intentar disuadir la relación de una amiga con otra persona por medio de la violencia; agredir un compañero del colegio "porque es del otro salón"; asumir que el problema de parches y pandillas que afronta la institución es de *carácter externo*, entre otras lógicas, son notables muestras de los límites que trazamos en el pensamiento y la acción a la hora de intervenir en un conflicto. Las fronteras deben estar al servicio de la reflexión para adelantar de manera organizada las estrategias de gestión en escalas, no para eliminar posibilidades integrales de intervención.

2) La violencia y sus efectos en la escuela: el miedo establecido socialmente como "respeto"

Las múltiples voces que construyen sentidos en lo social, han expresado dentro de su saber popular una expresión bastante interesante de explicar en términos de racionalidad: "En Colombia hay que ser rico o peligroso" ¿Para qué? Probablemente, para ser asumidos como interlocutores *relevantes* en un sistema social en el que son comunes las exclusiones en las más diversas tonalidades y escalas, en donde, parafraseando a Maquiavelo, es *mejor ser una persona temida que amada*. Con la misma lógica, si en un conflicto unos actores consideran que los otros tienen ventajas propias de su condición intelectual, social, política, económica, o simplemente se cree que se posee la fuerza cohesiva necesaria para tomar el atajo de no negociar, la violencia suele asumirse como estrategia. Se presupone que el trato de opositores y mediadores *cambia* ante al ejercicio de acciones violentas o de su potencialidad⁷³. En términos de esta lógica se podría decir que "hay que ser o parecer peligroso". Un ejemplo de ello lo encarnan las amenazas de Jeisson, Junior y Tomás a través de Tania.

Cuando cuestionábamos a los jóvenes acerca de las razones por las que se agredían, muchas veces eran recurrentes testimonios como este:

Yo antes era un bobito. A mí me decían cualquier cosa y yo sano; me pegaban y no hacía nada. Luego en el barrio, mi hermano comenzó a andar con severas fiangas (fieros de los parches) y la gente me respetaba un poco más. Después aprendí a pelear y ¡tan! la gente me tenía severo respeto, parero...

En uno de los talleres de radio, una chica nos contaba cómo había sido para ella cambiar de un colegio de un municipio antioqueño, a la institución educativa:

Cuando llegué al salón no había profesor... lo primero que vi fue a unos muchachos parados sobre los pupitres dándose puños; luego me dejó impresionada la manera en que le contestaban a los profes; yo me quedaba callada y casi ni hablaba... después dejé de ser tan bobita (risas)...

Se podría decir que hay una cultura proclive a re-crear la violencia y a rechazar el conflicto. ¿Qué pasaría si alguno de los jóvenes involucrados hubiera desistido de la pelea y hubiera procedido a explicarle sus razones al otro? Casi de inmediato habría

⁷³ Este tipo de "atmósfera" no se explica únicamente desde el lenguaje articulado, existen otros componentes comunicativos en las relaciones sociales. Por ejemplo, en el caso de los fieros y sus amigos en las instituciones educativas, algunas formas de vestir, caminar, mirar y ejecutar actos de habla responden a códigos sociales muy claros que evidencian la potencialidad permanente de acciones violentas de su parte.

sido considerado un cobarde. A veces las mismas reglas de juego construidas socialmente son el derrotero para acudir a la agresión. Lo cierto es que la violencia se mantiene cuando desde los mismos estudiantes se alienta como una suerte de juego (recuérdese la valoración que hacían los compañeros de la pelea entre Sergio y José); algunos maestros la asumen como algo habitual que es responsabilidad de los coordinadores de convivencia; los vecinos se quejan ante los directivos, desconociendo sus propias responsabilidades; los padres esperan que los problemas se resuelvan en el colegio, el director acude a la policía para disuadir a los jóvenes de los parches cuando la situación se está saliendo de las manos, etc. sin una coordinación de estrategias conjuntas.

3) Disonancia disciplinaria

Entendida como una relación paradójica entre el discurso ideológico y la realidad normativa, que no coinciden, esta es un fenómeno en el que encontramos actitudes como: a) Abstenerse de ejercer la violencia, más que por considerarla una estrategia inapropiada y lesiva de la convivencia de la comunidad escolar, por el temor a ser descubiertos; b) Sanciones disciplinarias relativamente fuertes para las faltas leves y leves para las faltas graves; a este hecho podemos sumar que los correctivos difícilmente están relacionados con la regla de juego infringida. Es claro que buena parte de los estudiantes de la IED Juan Lozano y Lozano asumen la violencia como una práctica socialmente aceptada en contradicción de lo consignado en el Manual de Convivencia: de hecho, dos de los jóvenes involucrados en el conflicto, Junior y Tomás, hacían parte del grupo de los talleres de gestión de conflictos, razón por la que esperaban ser tratados de *manera especial* en el Comité de Convivencia que se convocó para tratar el conflicto con los involucrados.

4) Sujetos estratégicos

Esta es una de las condiciones propias de la condición humana. Nuestras razones, las más de las veces, dan cuenta de las intenciones de nuestro accionar. He aquí algo del repertorio estratégico:

- **Negación de los conflictos.** Fue hasta después de generar confianza con los estudiantes, después de la segunda reunión del Comité de Convivencia⁷⁴, que conocimos las motivaciones fundamentales de las agresiones que se presentaron. Para buena parte de los asistentes esta reunión, por ejemplo las madres que representaban la APF, se había presentado una pelea, en apariencia ese era el problema, de modo que se confundía aún violencia con conflicto. Es más, para algunas personas, resultaba más importante ir sobre los hechos que sobre las motivaciones que los originaron. ¿Qué habría pasado si algunas personas que habían asistido se hubieran enterado que unos chicos habían ingerido trago? Si no existía confianza había razones de peso para que los jóvenes no se animaran a aprender de sus problemas de otra manera. Un ejemplo de ello es que Adonai, el coordinador de convivencia, era acaso la única persona que ese día tenía una versión justa de los hechos: la confianza de los jóvenes hacia él había sido construida a través del tiempo.
- **Redistribución de la culpa.** Principalmente se dio en el desarrollo de la segunda reunión del Comité de Convivencia: nadie asumía las responsabilidades propias de sus actos, sino que por el contrario las circunscribía al obrar de quienes eran sus opositores. Como es de imaginar, varios de los acudientes de los jóvenes -que estaban invitados- cayeron en el juego, ponderando las virtudes de sus hijos, y dejando a las claras la idea de

⁷⁴ La primera se había realizado con Adonai Rodríguez, Coordinador de Convivencia de la jornada mañana.

que los equivocados habían sido los otros, salvo contadas excepciones. Pero más que valorar esta racionalidad como *buena* o *mala*, lo importante es comprender porqué es asumida por los involucrados. Una hipótesis: si de hecho es difícil reconocer nuestros errores en pareja o familia, mientras este tipo de reuniones se asuman por la comunidad escolar con la lógica de "pelotones de fusilamiento", o si se prefiere una expresión menos violenta "jomadas de recriminación", las personas acudirán a esta estrategia de defección para la construcción de procesos de convivencia en la escuela. Este curso de acción estaba basado en dos parámetros: a) *si fuimos todos, no fue nadie*, y b) *si damos diversas y diferentes versiones de lo acontecido, en realidad jamás sabrán lo que ocurrió*.

- **Cambio endógeno de preferencias.** En donde, de manera intencional, como lo habíamos analizado anteriormente, se acude a crear circunstancias que favorezcan la irracionalidad. Un ejemplo serían las acciones de agresividad de Jeisson y Alejo, en donde este último actúa como "detonante solidario" de una agresión cuyo protagonista real es Jeisson.

UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CONFLICTOS QUE COJEA, PERO LLEGA..

Fuimos invitados a hacer parte de la segunda reunión del Comité de Convivencia, a la que asistimos los acudientes de los jóvenes involucrados, así como las madres representantes de la APF, docentes, orientadora, directivos y el representante de OXÍMORON, la solicitud de nuestra presencia se originó fundamentalmente porque veníamos desarrollando un trabajo sobre conflictos similares que era reconocido en la institución escolar.

Antes de esta reunión, se hacía determinante comprender algunos aspectos, al menos generales del conflicto, que compartimos con las dos representantes de la APF en el Comité de Convivencia. Les sugerimos a las madres la idea de proponer una sanción pedagógica a los estudiantes: desarrollar un trabajo en equipo, específicamente una dramatización que diera cuenta de los posibles efectos de la violencia escolar. La idea fue aceptada con cierta timidez, que era razonable teniendo en cuenta sus bajos niveles de participación en el proyecto.

Debemos reconocer el importante papel desarrollado por el coordinador de convivencia de la jornada de la mañana en la dinamización de una reunión tendiente más a construir estrategias de convivencia entre los jóvenes que a señalar o juzgar. Sin embargo, la "impotencia aprendida" de algunos participantes no se hizo esperar: recriminar para re-distribuir la culpa, entre los estudiantes, o, los adultos juzgando –en medio de uno que otro grito- desde un *deber ser* más ideal que real, se presentó. Por ejemplo, en el preciso momento en que Tania estaba reconociendo públicamente que sus amigos del parche de Tuna Alta venían a recogerla a la salida y ese era para ella un índice de reconocimiento, una de las madres de familia la increpó por no portar el uniforme de manera adecuada, rompiendo así cualquier posible nexo de confianza que se estuviera creando. A pesar de tales circunstancias, finalmente se accedió a que los tres días de sanción que les había dado el director a los estudiantes, serían aprovechados para realizar una obra de teatro. A lo que nos comprometimos el coordinador de convivencia, las estudiantes que participan en el Comité y el representante de OXÍMORON. Aunque apoyaron la iniciativa, los padres no participaron, aduciendo que tenían asuntos muy importantes que atender.

Este no fue un proceso fácil: hay una gran distancia entre la estratégica posición sumisa de estos jóvenes en una reunión con adultos en quienes no confían y es otra muy diferente la que asumen cuando están con quienes sienten un poco más de confianza. El primer día, las jóvenes del comité, desarrollaron una serie de actividades con los estudiantes, quienes dejaron claro que no iban a hacer la obra de teatro. Cuando se les preguntó por sus argumentos, el más importante era que temían hacer el ridículo; como contrapropuesta les dijimos que si lo creían pertinente, algunos miembros del Comité de Convivencia también actuarían; con esto se les daba a entender que la idea era hacer reflexionar a otros compañeros sobre el efecto devastador de la violencia en la escuela. Finalmente, entre risas, y ante una propuesta novedosa, accedieron con algún reparo.

Sin embargo, para hacer una obra de teatro era importante conocer la *verdadera historia del conflicto*, así que procedimos a realizar las redes que acompañan este estudio de caso y dan cuenta gráfica del conflicto relatado. La misma elaboración de una historia colectiva entre opositores fue el primer paso de la gestión: los jóvenes reconocieron y analizaron lo que ocurrió desde una perspectiva autocrítica.

Primer resultado, al tercer día de la sanción, varios afirmaron que las personas del Comité de Convivencia no deberían actuar, pues los errores los habían cometido ellos. Es más, finalizada la sanción, por falta de tiempo, solamente habíamos alcanzado a escribir la estructura general de la dramatización, a la semana siguiente estos chicos y chicas urgían emocionados por continuar adelantando el trabajo. Actualmente estamos preparando un cronograma para redactar los libretos e iniciar los ensayos.

¿En qué va la gestión?

El proceso de gestión requería de varios ajustes a partir de tres objetivos clave: a) evaluar y dar continuidad al trabajo desarrollado con los jóvenes en sus tres días de sanción, b) iniciar contactos interinstitucionales para abordar el problema de una manera más amplia (nosotros lo llamamos gestión en escalas), y c) involucrar a los padres y madres en este proceso. Descubrimos que el azar nos estaba mostrando el camino:

a) Evaluación del trabajo desarrollado. En la reunión realizada el 16 de abril de 2004, Adonai contó a los asistentes, cómo en días anteriores, un joven del colegio vecino, el Cerros de Suba, había agredido a uno de los chicos de grado once involucrado en el conflicto del parque de La Trinitaria; dos de sus compañeros de noveno, intervinieron para mediar el problema y dialogando con los agresores evitaron un acto de violencia que rápidamente hubiera involucrado a muchos actores escolares de ambas instituciones. Paulatinamente, varios maestros del comité que habían asistido a la reunión comenzaron a mencionar los cambios que habían tenido la mayor parte de los estudiantes; citando el ejemplo de chicas como Tania, quien antes era abiertamente agresiva y ahora estaba moderando asertivamente su manera de relacionarse con los demás. Era evidente la importancia de apoyar la iniciativa de los jóvenes de realizar la obra de teatro.

Ante el éxito que al parecer se había obtenido; se dejó claro que este era un proceso que debía pulirse, hallando errores como: 1-No todos los miembros del Comité de Convivencia conocían la estrategia que se asumió y hubieran podido ayudar más al proceso (padres de la APF incluidos); es más, si no era posible trabajar con los chicos en los tres días, era al menos importante que se apoyara desde otras actividades, tan simples como preguntarles como iba el proceso a los responsables de ejecutar la estrategia. En este punto era preciso resaltar el

excelente trabajo de las chicas del Comité de Convivencia en el éxito del proceso, quienes asumieron mayoritariamente la labor con sus compañeros, 2- Es preciso aclarar a todas las personas que asistan a un Comité que la centralidad es mejorar la convivencia por medio del análisis de los conflictos o problemáticas, no acusar y/o juzgar.

Finalmente consideramos que el hecho de que el proceso fuera considerado exitoso por otros miembros de la comunidad escolar, favorecía nuestra estrategia de involucrar a los padres y madres de familia desde las realidades de su comunidad escolar.

- b) Contacto Inter-Institucional.** Iniciamos este proceso entre Adonai y la orientadora Nubia Verdugo con Henry Benavides, director de la Fundación La Cometa, organización reconocida por su trabajo investigativo y de intervención en cuanto a violencia juvenil en la Localidad de Suba. Además Benavides es psico-orientador del Colegio Cerros de Suba, contiguo al Lozano y con problemáticas territoriales similares. El primer acuerdo al que se llegó era que, de cada institución se adelantaría un proceso de seguimiento y análisis de casos de violencia y pandillaje entre ambas instituciones de manera paralela a fin de construir posteriormente una estrategia conjunta que abarcara lo sectorial del entorno de las instituciones educativas.
- c) Inclusión de los padres.** Se construiría un escenario de socialización con los miembros del Consejo de Padres y la APF para elaborar con ellos otras propuestas y estrategias conjuntas de gestión. Para tal efecto, se planeó una reunión para los primeros días de mayo en la que se dio a conocer buena parte del trabajo que se había desarrollado; ahora sí, varios delegados han manifestado un claro interés por participar en procesos de gestión, al punto que se han surgido iniciativas como:
- Investigar a profundidad los casos de violencia adoptando la regla de oro de hablar con todos los involucrados y otros actores escolares/sociales antes de tomar una determinación.
 - Capacitarse colectivamente en gestión de conflictos.
 - Implementar talleres de familia en donde se dialogue de estos temas a fin de combatir actitudes nocivas para abordar la problemática a profundidad, como la indiferencia o el desconocimiento.
 - Iniciar conversaciones con los actores escolares y sociales del entorno que favorecen o ejecutan acciones violentas a fin de construir pactos de convivencia.

Y ahí vamos... Humberto Maturana afirma que un sistema se transforma cuando uno solo de sus componentes manifiesta cambios en cuanto a su manera de relacionarse con él (sistema)⁷⁵; si bien es cierto que a veces la "impotencia aprendida" pareciera ir ganando la partida, existen ejemplos palpables -o legibles- de aprendizajes contruidos desde relaciones conflictivas que parecen demostrar que los grandes cambios se inician del mismo modo en que el humilde aletear de una mariposa desata una tormenta.

⁷⁵ MATURANA, Humberto. La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. Ediciones Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso, Barcelona, 1995. Página XIII.

MATRIZ DE ANÁLISIS - IED JUAN LOZANO Y LOZANO

<p>Línea del tiempo</p> <p>Aspecto</p>	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>Limitación/privatización de los territorios relacionales. Muchos de los conflictos y la carencia de gestión de los mismos se generan por esta lógica. El territorio, puede ser entonces una relación interpersonal, el salón de clases, el colegio o el parque; de modo que si las personas consideran estratégicamente y a su conveniencia qué es lo propio y qué lo ajeno, sin tener en cuenta lo público, las confrontaciones y/o el abandono no se hacen esperar. Un ejemplo, el problema de acudir a parches y pandillas para dirimir un conflicto es una práctica común y conocida por todos los miembros de la comunidad escolar, pues a todos los afecta. Sin embargo, los intentos de gestión suelen ser aislados, sin un conocimiento profundo de la problemática.</p> <p>El entorno escolar inmediato (los alrededores del colegio) siempre ha sido un umbral de dos contextos de interacción para la comunidad educativa y los jóvenes des-escolarizados: la calle y la escuela, esta condición es una potencial escenario de aprendizaje de parte y parte, pues las reglas de uno y otro se cruzan y cuestionan planteando interrogantes y problemas a las sociabilidades de uno y otro lado.</p>	<p>La misma gravedad de la problemática ha hecho que los límites comiencen a desdibujarse para plantear interrogantes sobre lo que en realidad es el entorno para la escuela.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a</p>	<p>VALE LA PENA RECONOCER LAS CONDICIONES DE SUJETOS ESTRATÉGICOS DE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS, EN DONDE SE REPRESENTAN A SÍ MISMOS DE UNA DETERMINADA MANERA DEPENDIENDO DE SUS OBJETIVOS. EN GENERAL, CADA CUAL ESTÁ JUGANDO AL PAPEL QUE LE CORRESPONDE DEJANDO DE LADO OTRAS RESPONSABILIDADES:</p> <p>Estudiantes. Incomprendidos por un mundo adulto que rechazan, no obstante, reproducen buena parte de sus</p>	<p>Aunque muchos de los estudiantes <i>han cambiado para mejorar</i>, valdría la pena evaluar que tanto han cambiado otros miembros de la comunidad escolar para asumir pedagógicamente los conflictos y tratar la violencia intra-extra escolar. Para establecer una comunicación cercana entre los diversos actores escolares y sociales es necesario comenzar a construir confianza y esto sólo es posible si las diversas personas son asumidas en</p>

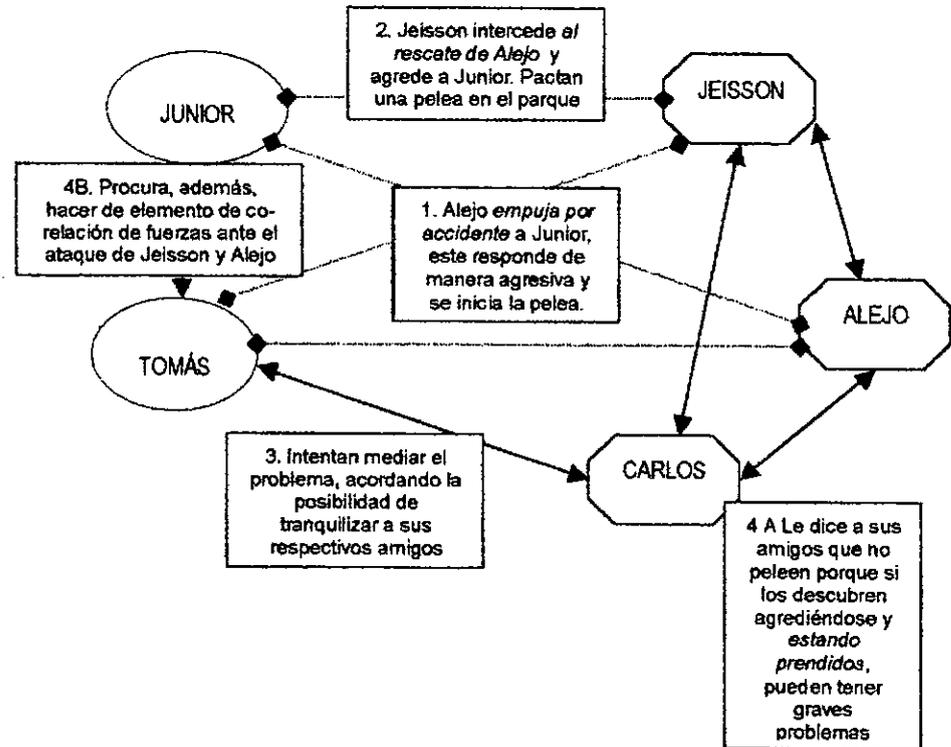
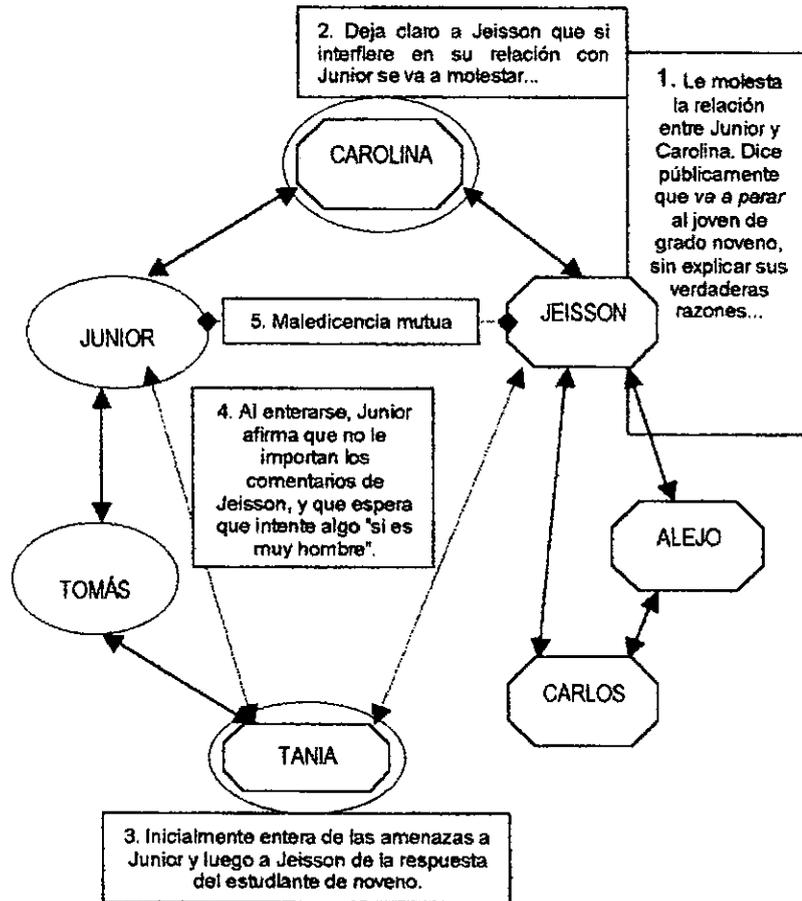
	reconocimiento, pues existen ciertos rituales que dan a entender su status de poder frente a la comunidad educativa: están por fuera de ella (algunos han sido des-escolarizados por problemas de convivencia) y sus reglas, no obstante, son "temidos" por docentes, padres, estudiantes y directivos, situación que les genera una particular noción del respeto. Aún así, ven a la IED con respeto y estimación, pues buena parte de sus sociabilidades las han vivido con la comunidad escolar.	
REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negación de los conflictos ▪ <i>Cambio endógeno de preferencias.</i> ▪ <i>Fuertes con los débiles, débiles con los fuertes.</i> ▪ La violencia y sus efectos en la escuela: el miedo establecido socialmente como "respeto" ▪ Redistribución de la culpa ▪ Silencio frente a las autoridades institucionales. ▪ Retaliaciones por la vía física o del chisme. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis intencional del proceder de diversos actores sociales-escolares ▪ Construcción conjunta de estrategias que le apuesta a combatir el problema ▪ La violencia entendida como respeto aún perdura en las lógicas de la mayoría de actores escolares y sociales.
SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO	La convivencia, como un bien público construido por todas y todos, suele ser asumido como un proceso utópico en donde la disonancia disciplinaria se convierte en argumento: la diferencia entre discurso ideológico (construir democráticamente la convivencia) y la realidad (relaciones autoritarias y excluyentes en el entorno escolar, familiar y social) facilita esta visión pesimista de la problemática en general, y los conflictos particulares.	Al analizar diversos casos similares, se ha comenzado a considerar este tipo de casos como una problemática sectorial y de la localidad que afecta la convivencia como bien público.
ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones	Si entendemos por acciones colectivas, aquellas que son ejecutadas para lograr un resultado "humanamente mejor" para todos, ninguna. La desconfianza entre todos los actores de la comunidad escolar no facilita el proceso, por el contrario, lo obstaculiza.	Se han comenzado a adelantar gestiones para trabajar el conflicto en una escala mayor. Hay varios actores escolares y sociales interesados en negociar intereses para construir acciones colectivas.
APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visión monocromática de lo social, en donde hay buenos y malos; por lo general estos últimos son los opositores del grupo al que se pregunta. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disonancia disciplinaria ▪ Cultura del avivato, en donde se reconoce positivamente a los "vivos", es decir, a quienes rompen las reglas a su antojo sin ser descubiertos o que reciben un tratamiento especial debido a su condición misma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliación de las "complejidades reducidas" ▪ Reconocimiento de las potencialidades de asumir los conflictos pedagógicamente ▪ Algunos padres y madres, estudiantes, docentes y directivos comienzan a comprender la necesidad de involucrarse de manera comprometida en la gestión de casos de violencia escolar

	<ul style="list-style-type: none">▪ En general hay una <i>impotencia aprendida</i> en cuanto al manejo de los conflictos en particular, y la problemática en general.	
--	---	--

RED 1: PASADO CERCAÑO A

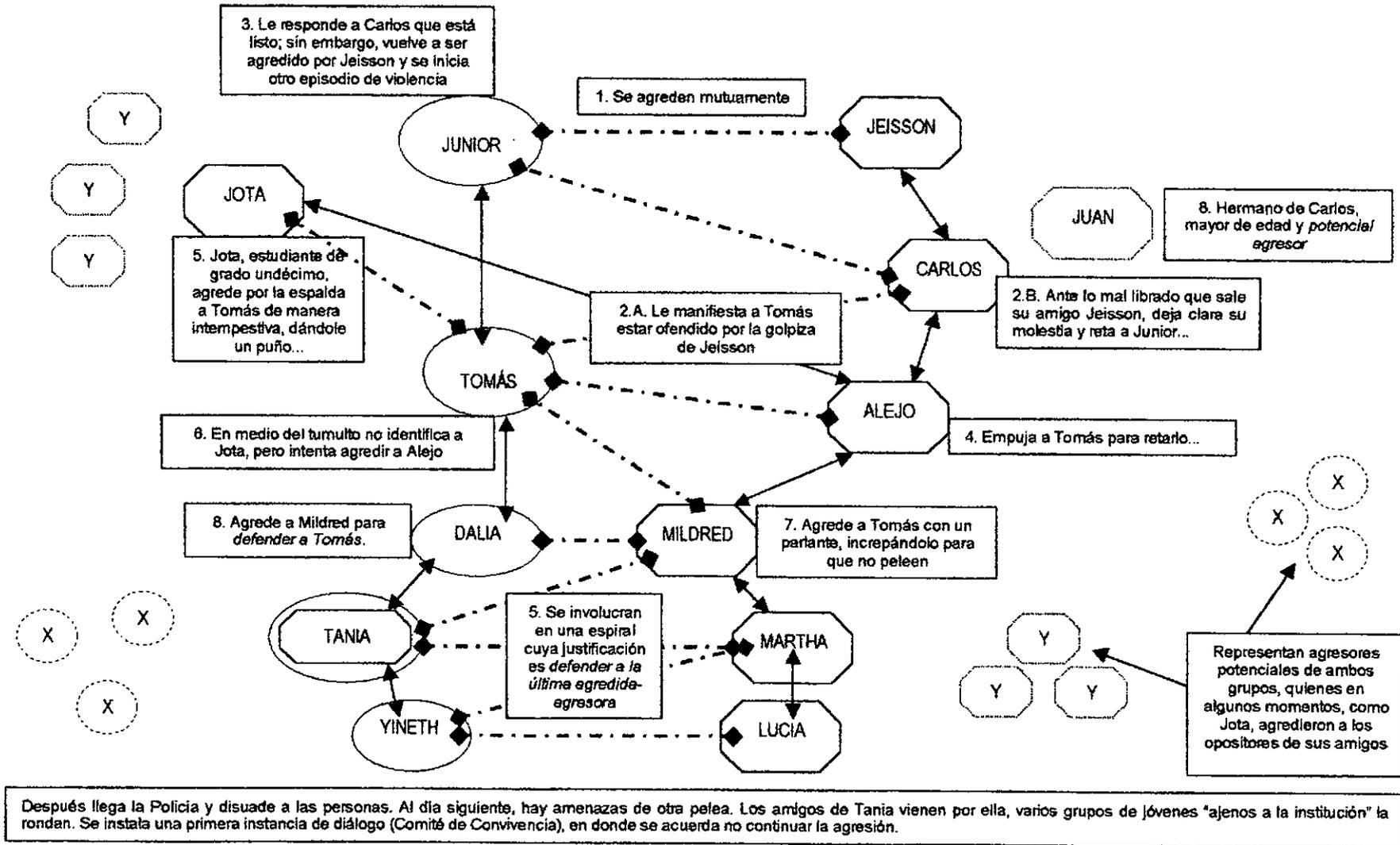
REDES DE CONFLICTO

RED 2: PASADO CERCAÑO B. En el patio de la IED



RED 3: PRESENTE. PELEA EN EL PARQUE

REDES DE CONFLICTO



4.16. CENTRO EDUCATIVO LOS ANDES

El Centro Educativo Los Andes-CELA es una institución de índole privada que tiene convenio con la Secretaría de Educación Distrital. Aunque este colegio se integró hasta febrero de 2004, desde el comienzo ha sido clave el apoyo y compromiso institucional hacia el proyecto.

A partir de conversaciones informales con administrativos, docentes y estudiantes, y conocer el contenido y objetivos del proyecto *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, se expresaron dos intenciones de la institución: a) existía la intención de activar el Comité de Convivencia y b) surgió la idea de analizar, mejorar y reformar, de manera participativa, el Manual de Convivencia para el año 2005. Las anteriores circunstancias fueron propicias para poner en marcha una propuesta desde el proyecto (ver anexo), socializada, reformada y aprobada por el Comité de Convivencia con el fin de crear un punto de convergencia y negociación entre los intereses de los participantes. Este es el resultado:

1. El proyecto principal del Comité de Convivencia 2004 era el análisis, mejoramiento y reforma del Manual de Convivencia, razón por la que se propuso que el asistente de investigación de OXÍMORON se integrara como representante de las instituciones que trabajan con el CELA.
2. Antes de adelantar este proceso de negociación se desarrollarían talleres con padres, estudiantes, docentes y directivos a fin de generar competencias comunicativas y ciudadanas que les permitieran manejar sus diferencias de una manera pedagógica.
3. Se acordaron dos metodologías complementarias para esta labor: a) El análisis de casos de conflicto concretos para crear/modificar las reglas de juego, y b) El análisis de reglas del Manual de Convivencia que no se cumplen o se infringen constantemente; de modo que los participantes podrán escoger el camino de su predilección para contribuir a la Convivencia Escolar.
4. Existen dos parámetros generales de nuestro trabajo: a) "Si algún miembro de la comunidad educativa quebranta las reglas de juego construidas o ya existentes, el correctivo debe ser de carácter pedagógico" y b) "Las reglas de juego son para todas y todos los miembros de la comunidad educativa".
5. A medida que se vayan creando reglas de juego nuevas, se dará un proceso de socialización mediante edictos, la emisora escolar y circulares a fin de hacerlas más legítimas.

Considerando que a la fecha no había sido electa la nueva Junta Directiva de la APF, comenzamos a trabajar con algunos padres y madres delegados de curso. Una vez realizada la elección, se procedió a realizar la invitación formal a participar en el proyecto, en el que participaron al menos tres dignatarios de la APF.

EL CONFLICTO: AGRESIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Antes de iniciar este relato vale la pena reconocer la actitud con la que el Centro Educativo los Andes –CELA– asumió el analizar este tipo de conflicto, que aunque ocurre en buena parte de las instituciones educativas de la localidad, pocas veces se reconoce abiertamente. Iniciamos este proceso piloto al escoger un conflicto acontecido en marzo de 2004 entre estudiantes, docentes y directivos relacionado con el uso del uniforme:

El día miércoles, a la entrada del colegio, Fidel, el coordinador de convivencia, hizo una formación en el patio principal de la institución a fin de dar alguna información a estudiantes y docentes con respecto al porte del uniforme. Dentro de su intervención Fidel les recordó a los estudiantes de bachillerato varias pautas de convivencia, resumidas de la siguiente manera:

- **Uso del uniforme.** Se dieron algunas instrucciones en donde se les recordaba a los estudiantes con precisión la manera adecuada de portar el uniforme de diario y deportivo.
- **Accesorios y maquillaje.** Además se les recordaba que estaba terminantemente prohibido el uso de maquillaje y otros accesorios ajenos al uniforme (“caimanes”, aretes, piercings, collares y manillas) tal como estaba escrito en el Manual de Convivencia, a excepción del porte de una manilla de Colombia, que estaba autorizada.
- **Advertencias sobre decomisos y requisas.** Fidel le dijo a los estudiantes que se revisaría a partir del lunes si se estaba cumpliendo o no con el porte adecuado del uniforme, inspeccionando algunos cursos.

Finalmente, antes de terminar la formación, el coordinador de convivencia les dijo a los estudiantes que si ellos o alguno de sus padres estaba en desacuerdo con estas medidas, los atendería en su oficina. Ningún estudiante se manifestó en contra.

Al día siguiente, Fidel, al encontrar a unos docentes en el salón de profesores, les solicitó que fueran al 10° B a realizar requisas y los decomisos pertinentes según las indicaciones que se habían dado el día anterior sobre el uso del uniforme. Además les recomendó llevar tijeras, bisturís y una bolsa para ayudarse en su tarea si era necesario. De este modo, se dirigieron al salón las profesoras Bianca, Frida, Ernesto y Ángela al grado décimo, en donde hallaban los estudiantes en clase de español con Magda, su directora de curso.

Inicialmente los estudiantes saludaron a los profesores, acto seguido, éstos últimos les dijeron que dejaran las maletas al frente, las que debía recoger el primer estudiantes de cada fila. Una vez en frente, los docentes procedieron a revisar las maletas y morrales de los estudiantes, tomando los objetos inadecuados para usar con el uniforme, de modo que se incautó maquillaje, aretes, etc.

Con respecto a las manillas y los collares, los docentes les solicitaron a los estudiantes que se subieran las mangas; cuando tenían collares o pulseras no autorizadas, algunos docentes les decían: “Se la quita o se la quito”. Si la manilla era entregada iba a la bolsa, si no, era cortada con tijeras o bisturí por el profesor o profesora. Aunque, según el coordinador, el procedimiento descrito es tradicional en esta comunidad escolar, varios estudiantes comenzaron a vociferar protestando por lo que consideraban una arbitrariedad:

Varios de los estudiantes que estaban enfadados, comenzaron a murmurar en contra del grupo de profesores, otros a "manotearles", expresando corporalmente su ira, ademanes que fueron asumidos por los docentes como un irrespeto a la autoridad que a ellos se les ha confiado. Entretanto, Luisa comenzó a llorar, porque la manilla que le había decomisado la profesora Frida, se la había regalado su papá... Las murmuraciones en contra del procedimiento de los profesores pasaron a gritos de los estudiantes. Al ver que Luisa comienza a llorar, Marcos se molesta y comienza a decir que los docentes son unos abusivos mientras, coloca su mano de forma altanera frente a Ernesto para que le corte la pulsera con un bisturí. Su comentario y acciones hacen que los otros estudiantes también vociferen contra los educadores.

-¡Abusivos! – decían varios estudiantes molestos.

William, un joven que no usaba ninguno de los objetos en cuestión, toma su guitarra y en medio de un estruendoso acorde comienza a cantar un estribillo que dejaba claro que lo que estaba ocurriendo era injusto y "le valía" lo que estaban haciendo los profesores. El acto de William hace que sus compañeros lo aplaudan y estallen en recriminaciones hacia los docentes.

Uno de los docentes solicitó en el salón la presencia de Fidel. Ante este comentario, William afirmó, desafiante:

-¡Me vale que traigan a Fidel o al mismísimo director! Como quieran... ¡esto es una injusticia!- comentario que recrudeció las increpaciones de los estudiantes a sus docentes.

(Por supuesto, mientras ocurrieron todos estos hechos, varios estudiantes habían escondido los objetos prohibidos, burlando así el control de los profesores y el coordinador)

Los docentes se marcharon diciéndoles a los estudiantes que 10° B había sido *el peor curso en esa actividad*.

Entretanto, Magda había salido del salón con rumbo a la coordinación de convivencia molesta con Fidel (su esposo) y los docentes por el procedimiento que se había ejecutado en el salón de 10° B con sus estudiantes. Una vez en la oficina, le dijo a Fidel que consideraba esa situación un irrespeto a su trabajo, que si lo creía conveniente, ella renunciaría... Fidel le dejó claro que el procedimiento se había realizado según sus propias órdenes, y si no era de su agrado, era libre de renunciar.

En el salón, varios estudiantes comentaban lo ocurrido:

-¡Esto es una injusticia!

-¿Y ellos por qué si tienen derecho a maquillarse?- afirmó Karla - ¡Yo tenía el maquillaje en la maleta, pero no estoy maquillada!

-¿Por qué son tan abusivos?

En ese justo momento se acercó al salón Lina, la sico-orientadora, quien se acerca para hablar con los estudiantes sobre lo sucedido, sugiriendo un proceso de diálogo y mediación con los docentes. Marcos le responde:

-Mire profe Lina, yo no creo en eso porque los profesores hablan mucha mierda.

Lina le recuerda a Marcos que esa no es manera de expresarse con respecto a los profesores, invitándolo a asumir la vía del diálogo:

-Marcos, si cambias la última palabra es más probable que podamos conversar tranquilamente...

-Pero es que aquí los mismos docentes y directivos se han encargado de afirmar que *los estudiantes siempre llevamos las de perder...* ¿Para qué hablar entonces?

Posteriormente, Fidel llegó al salón de 10° B para indagar sobre lo sucedido. Enterado por sus compañeros del comentario de William, se dirigió al joven:

-William, yo le recomiendo que no se vuelva *abogado del diablo...*

-No, Fidel, luchar por las cosas en las que creo es lo que cultiva mi espíritu y sigo creyendo que debo defender a las personas que no son capaces de protestar...- fue la respuesta del joven.

Continuando con su intervención, Fidel afirmó:

-...por otra parte, si a usted le "vale" que yo venga aquí a hablar con ustedes, las cosas entre nosotros van cambiar...

Finalmente, se acuerda hablar del caso después, para continuar con las clases. A todos los involucrados les había quedado la sensación de un episodio amargo para ambos grupos de la comunidad educativa pues quedaron con la sensación de que el asunto no había quedado zanjado...

A la hora de analizar un conflicto de violencia entre estudiantes y docentes se entra a pensar un escenario de condiciones muy particulares en el que convergen las diferencias generacionales, los sentidos de autoridad, respeto a derechos fundamentales, en fin, relaciones de poder en el contexto escolar. El conflicto en sí mismo deriva de las lógicas de las personas involucradas:

1) ¿Autoridad o autoritarismo?

La sociedad confiere a la escuela la tarea de preparar a infantes y jóvenes en términos de conocimiento y convivencia para afrontar el mundo. De estas circunstancias se derivan relaciones de poder entre los miembros de la comunidad educativa: los límites entre el ejercicio de la autoridad necesaria para producir interaprendizajes y el autoritarismo en el que pueden caer los padres, maestros y directivos, siempre ha sido difuso. En el caso ocurrido entre docentes y estudiantes en el CELA, es evidente que hay prácticas autoritarias de parte de los primeros; la pregunta sería por qué las asumen. En esta institución los profesores, además de cumplir con su papel académico, atienden asuntos disciplinarios; la representación social de sí mismos como *guardianes del deber ser institucional*, ha ocasionado excesos. De otra parte, es común creer que la mano dura (la rudeza, la inflexibilidad, el disciplinamiento) es el camino más eficaz para lograr la educación y el respeto de los otros. Uno de los más reiterados argumentos para justificar tales procedimientos es que las acciones autoritarias se ejecutan por el bien de las demás

personas a fin de que aprendan a cumplir las reglas. Cuando hablamos con algunos de los docentes y el coordinador de convivencia involucrados en el conflicto acerca de la manera como evaluaban los hechos ocurridos, varios de ellos lo asumían como un proceder normal.

En los diálogos entablados con los estudiantes, éstos coincidían en afirmar que uno de los detonantes de sus acciones airadas fue la manera irrespetuosa y punitiva como procedieron los docentes. Quedaba en vilo la autoridad, pero claramente demostrado el autoritarismo de los docentes. Por su parte, los jóvenes suelen asumir estos conflictos, fundamentalmente, de dos maneras: a) La *rebeldía subrepticia*, en donde violan las reglas hasta que son descubiertos y castigados para luego volverías a infringir en un círculo vicioso en el que crean reglas que pocos o casi nadie cumple; b) La *agresión obediente-irreverente de corto plazo*, que no va más allá de unos cuantos gritos y acaso insultos, pero finalmente se obedece. En ambas circunstancias, se considera que las reglas son injustas. También desde los jóvenes de grado décimo y undécimo hay un reconocimiento de una batalla de poder entre estudiantes y docentes, en donde los primeros también han acudido al irrespeto y las agresiones verbales hacia los docentes.

Finalmente, la autoridad que se les confiere a docentes y directivos termina asumiéndose como la imposición arbitraria de su parecer sobre la manera de ser en el mundo de los estudiantes. Esta situación se convierte en razón para que las relaciones de convivencia se deterioren; por ejemplo, es común en el colegio la frase "Los estudiantes llevan siempre las de perder..." de boca de algunos docentes y directivos ¿qué opciones tienen los estudiantes cuando se les presenta un conflicto en el que de antemano se les advierte *que llevan las de perder?* El temor a las represalias de carácter académico por asuntos convivenciales es una constante preocupación de padres, madres y estudiantes.

Cuando se les planteaba a los estudiantes la posibilidad de llevar el caso a un proceso de negociación para reformar el Manual de Convivencia, su incredulidad era evidente: para negociar era preciso tener condiciones de igualdad con padres, madres, docentes y directivos, que en su opinión, no existían.

2) Victimización

Esta estrategia está asociada con lo que lo que Boaventura de Sousa Santos ha llamado *minimalización y maximalización*⁷⁷. La *victimización* consiste en emitir enunciados que, desde la argumentación, apelan a presupuestos y otras variables culturales que hacen aparecer al actor o a su grupo como una víctima de las diversas circunstancias sociales, eximiéndolo de sus responsabilidades en actos que van en contra de lo público. Podríamos citar un ejemplo de cada lado. Desde los estudiantes, es común plantearse como agobiados por las vejaciones de sus maestros, olvidando que varios de ellos han cometido actos similares en contra de los docentes, quienes en varias ocasiones relataban casos de agresión verbal en los que algunos habían llegado hasta el llanto o la renuncia, es decir: "hay docentes a los que se la montamos sin compasión porque se dejan"⁷⁸. En cuanto a los docentes, el atávico argumento de una juventud fuera de control

⁷⁷ Consistente en distorsionar la dimensión de un hecho o conflicto social a partir de una selección intencional que pretende reducir o amplificar ciertos sucesos con fines estratégicos.

⁷⁸ Conversación con un estudiante del curso 10° B del Centro Educativo Los Andes.

y amparada por leyes *absurdamente flexibles*, es una de las razones para que ellos resulten asediados por los estudiantes.

3) Legalidad/leguleyismo circunstancial

Se refiere a situaciones paradójicas en cuanto al uso de recursos "legales" en el conflicto. Por ejemplo, es reiterado el argumento de docentes y directivos de que al comienzo del año, cuando jóvenes y padres firmaron la matrícula, el Manual de Convivencia decía que el uso de ciertos objetos estaba prohibido, y aunque en este texto también se cita la Constitución Política de 1991, algunas de las reglas existentes en la institución educativa van en contra de la misma. Tal situación genera un agotamiento en los involucrados respecto a la posibilidad de gestionar las diferencias, pues se acude al argumento de los acuerdos hechos en determinado momento, como si éstos fueran imprescriptibles o imposibles de negociar de nuevo. En este conflicto es evidente que los estudiantes que alegaran derecho al libre desarrollo de su personalidad o a la intimidad, ganarían en una confrontación legal puesto que ninguna regla escolar puede contradecir los derroteros de la Constitución; sin embargo, resultaba paradójico que en la escuela -porque casos como este ocurren a diario en muchas instituciones educativas-, en donde los estudiantes aprenden a interactuar como ciudadanos del futuro, las prácticas políticas cotidianas de la institución planteaban ejemplos vivenciales de una sociedad en la que los derechos fundamentales son relativos.

4) Dificultades para gestionar los conflictos

Para los grupos tanto de estudiantes como de docentes y directivos, la negociación suele ser vista como un proceso difícil e improbable. Ambos lo consideran un proceso de incertidumbre en el que nunca se sabe lo que pueda pasar. Los docentes-directivos temen que una actitud proclive a la negociación sea asumida como un rasgo de debilidad de su parte o de la institucionalidad del colegio; en otras ocasiones, se considera que no es necesario dirimir las diferencias con los estudiantes puesto que las reglas de la institución son bastante claras. Por otra parte, a los estudiantes le preocupa la negociación por razones como: a) la capacidad argumentativa de los docentes, reforzada por el autoritarismo, b) una actitud negociadora hacia los docentes-directivos podría ser asumida por sus pares como un acto de debilidad, puesto que resulta más segura (también en términos de reconocimiento social) la *rebeldía subrepticia* o la *agresión obediente-irreverente de corto plazo*, que negociar con los adultos la manera de establecer acuerdos fundamentales de convivencia.

Si se analiza desde otra perspectiva la actitud irreverente de William, quien se involucra en un conflicto que afectaba más a otros que a él mismo, puede considerarse un acto de solidaridad ciudadana poco común en nuestra sociedad ¿agitador? sí, ¿agresivo? probablemente; sin embargo, el caso es que se interesó por lo que le ocurría a otros, los aspectos formales pueden ser discutibles, pero no su derecho a protestar por un conflicto que afecta la convivencia.

En términos generales, es común para buena parte de los integrantes de los dos grupos asumir la convivencia como un asunto reglamentado y no dialógico en donde los otros se asuman como pares. No obstante, aún en medio de estas posiciones, hay docentes,

directivos y estudiantes que ven en la negociación en condiciones de equidad, la única alternativa posible de construir acuerdos sensatos y duraderos.

5) Desconfianza

El panorama de este conflicto aumenta significativamente la desconfianza entre los miembros de la comunidad escolar. Citemos algunos determinantes: a) para los estudiantes, el arribo de los docentes de manera sorpresiva sumado a su cometido, les enseñó a estar prevenidos, b) la profesora Magda, por las acciones de sus compañeros, quedó con la sensación de irrespeto hacia su trabajo, c) el señalamiento de los estudiantes como "los peores de la actividad", generó malestar con los docentes, d) la reacción de algunos estudiantes, deja en la memoria de los profesores y directivos un episodio de rebeldía y agresión, entre otros.

Como es evidente un conflicto tratado de manera sub-óptima, deja un terreno sembrado de desconfianza para las interacciones en el futuro. A su modo, varios de los diversos actores escolares, se sintieron perdedores o irrespetados.

PROCESO DE GESTIÓN DEL CONFLICTO

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos era "realizar talleres con padres, estudiantes, docentes y directivos a fin de generar competencias comunicativas y ciudadanas que les permitieran manejar sus diferencias de una manera pedagógica", con cada uno de estos grupos se realizaron talleres en los que se analizaban: de una parte, el caso de conflicto concreto para crear/modificar las reglas de juego; de otro lado, se procedía a reflexionar sobre las reglas del Manual de Convivencia que no se cumplían o se infringían constantemente. De este modo, mientras con los estudiantes y padres se analizaba el caso ocurrido en 10° B, los docentes prefirieron analizar reglas.

En el taller realizado con docentes, éstos acordaron que la igualdad entre estudiantes y docentes era uno de los primeros requisitos para mejorar la convivencia. Con respecto a los casos específicos de agresión verbal/física, inicialmente propusieron *sanciones pedagógicas* como: a) sensibilización sobre valores, que habitualmente consiste en la elaboración de un trabajo o asistencia a un taller con esa temática, b) suspensión o expulsión en el colegio realizando un trabajo académico, c) investigación del caso específico, y d) control social de la agresión.

Al analizar las propuestas es evidente que van orientadas hacia los estudiantes. No obstante cuando se les recordó que sus propuestas eran para TODOS los integrantes de la comunidad educativa y se inquirió si esas eran las sanciones que querían para ellos mismos, varios de los docentes se mostraron sorprendidos ante la posibilidad de reglas que cobijaran a todos por igual, otros endurecieron su posición afirmando que si un docente agredía de manera reiterada a los estudiantes debería ser despedido del colegio. Finalmente, se propuso que se siguiera con ellos los mismos procedimientos que habían propuesto.

Por parte de los estudiantes, la desconfianza hacia docentes era evidente; sin embargo, varios de ellos reconocieron que habían intentado acciones provocadoras para sacar a sus maestros de casillas, como Marcos, quien había extendido su mano hasta muy cerca

del profesor Ernesto, como retándolo, para que su manilla le fuera cortada. Por otra parte algunos estudiantes comenzaron a leer el Manual de Convivencia, así como la Constitución Política de Colombia, para dar un basamento seguro a sus argumentos.

De manera paralela a estos procesos, la comisión de padres que estaba trabajando las reformas al Manual, así como los integrantes del Comité de Convivencia también estaban recibiendo una capacitación sobre análisis de conflictos.

Cuando la comisión de madres y padres analizó el conflicto que se desató en 10° B con los docentes y directivos, surgieron diversos interrogantes que era preciso elucidar con cada uno de los grupos. En este punto, por razones ajenas al proyecto, algunos padres dejaron de asistir, posponiendo el diálogo con estudiantes y maestros casi tres semanas. Respecto a la posibilidad de dialogar con los padres de la comisión, varios estudiantes manifestaron desconfianza, pues consideraban que la cercanía entre los mundos de éstos y los docentes les dejaba en desventaja. Finalmente, el primer encuentro entre madres (ese día solo asistieron mujeres) y estudiantes se dio: al inicio el clima de desconfianza era evidente, pero poco a poco se comenzó a tratar el conflicto de manera reflexiva, en donde se hablaban como pares. Quedaba pendiente el otro paso: las conversaciones con los docentes para aclarar sus opiniones y después mediar en un proceso de reflexión y negociación con unos y otros.

Recordando a Jesús Martín Barbero es preciso advertir que: *"la escuela no va a cambiar desde arriba, por decreto, la escuela cambiará si los jóvenes (junto a docentes, directivos, padres y madres... agregaríamos nosotros) son capaces de dialogar desde su sensibilidad exigente, respetuosamente, con la sensibilidad de sus maestros (y demás actores escolares y sociales)"*⁷⁹.

Un receso un tanto inoportuno

Mientras se daban estas diversas escenas, existía un ambiente de confrontación entre algunos miembros de la directiva de la APF y las directivas del colegio originado por los manejos administrativos de cada una de las instituciones. Veamos: en el imaginario de algunos de los padres y madres, las anteriores directivas de las APF eran manipuladas por las directivas del CELA, por oposición, la nueva Junta Directiva ha mantenido una política de confrontación directa y formal contra aquellas decisiones y/o acciones con las que están en desacuerdo. Por supuesto, los niveles de conflictividad han generado también prevenciones, repliegues y oposiciones de las directivas del CELA hacia los padres y madres involucrados.

En medio de este clima inter-organizacional, algunos directivos de la APF habían expresado su incomodidad por el hecho de que el proyecto *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* no hubiera desarrollado su trabajo únicamente desde la Asociación de Padres de Familia y se hubiera acudido al CELA para desarrollar labores, posición que era comprensible desde los niveles de conflictividad entre unos y otros. Ante este impasse, el asistente de investigación de OXÍMORON les recordó que, considerando que desde la radicación de la

⁷⁹ BARBERO, Jesús Martín. Retos culturales de la comunicación a la educación. En: Comunicación Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Cátedra Unesco de Comunicación Social. 1998.

propuesta en marzo 17 (días después de la elección de la nueva Junta Directiva de la APF) a la fecha no se había dado respuesta formal, se tomó la decisión de comenzar a trabajar con un grupo de padres y madres dentro de los que había tres dignatarios de la directiva, asumiendo que éstos mantenían informados a los demás del desarrollo del proyecto. Una vez aclaradas estas diferencias, se acordó que los padres y madres involucrados en el análisis del conflicto continuaran realizando su trabajo, mientras se iniciaban actividades de manera "oficial" con la Junta Directiva en aspectos tales como la capacitación en cuanto al marco legal de las APF y gestión de conflictos.

Luego se presentó otro conflicto que involucra a la directivas de la APF y la institución educativa: días atrás, varios docentes de la institución habían ofrecido dar un refuerzo académico a los estudiantes de grado undécimo a fin de prepararlos para las pruebas de Estado (pre-Icfes) por un determinado valor; sin embargo, ante la falta de estudiantes inscritos, le solicitaron a la APF que les ayudara para que los jóvenes obtuvieran resultados satisfactorios; a la semana siguiente, la APF trajo otra propuesta de una institución particular, más económica que la planteada por los maestros.

A partir de las anteriores circunstancias se ha generado malestar de parte y parte, lo que ha mantenido ocupados a las madres y padres que han participado en el desarrollo del proyecto, en detrimento de adelantar el proceso de mediación entre los estudiantes del curso 10° B, los docentes y directivos. Queda también por tratar algunas diferencias no negociadas que se han manifestado entre los mismos directivos de las APF, y entre éstos y las directivas del CELA.

Hacia una evaluación del proceso

Definitivamente los niveles de confrontación que se han presentado entre APF e institución educativa, han llevado a un tercer plano la importancia que merece el conflicto de agresión entre estudiantes y docentes. De hecho, algunos padres y madres afirman que es preciso tratar *otros conflictos más importantes*. Otros -fundamentalmente las madres que han estado involucradas de manera cercana con el proceso- reconocen la relevancia de los hechos ocurridos entre los estudiantes de 10° B y los docentes-directivos en términos pedagógicos, así como la necesidad de entrar a discutir, reflexionar y actuar sobre este tipo de hechos a fin de mejorar las dinámicas de convivencia de la comunidad escolar del Centro Educativo Los Andes.

Es importante la confianza que se ha construido con las madres y padres, así como con las directivas, docentes y estudiantes del CELA por los procesos adelantados en las labores de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*. Esta situación podría favorecer un papel mediador de los conflictos entre estudiantes y docentes, los internos de la APF, y los inter-institucionales APF-Directivas CELA.

Por otra parte, el aplazamiento de la gestión del conflicto corresponde, en nuestra opinión, a una acción estratégica de los padres y madres: saben que para la mayoría de las directivas y docentes del CELA el inusitado incremento de su participación en la dinámica escolar en lo que va corrido del año -Comité de Convivencia, la comisión de padres y madres encargados de participar en las modificaciones al Manual de Convivencia, las propuestas de la nueva directiva de la APF en cuanto al pre-Icfes y otros temas, para citar

unos ejemplo— puede ser asumido como una intromisión de los padres y madres en asuntos que han sido asumidos tradicionalmente por los docentes y directivos de la institución educativa. Varias conversaciones informales, dejan evidencias que esa percepción es acertada. Al respecto existe un riesgo evidente y es que cada uno de los grupos comience a demarcar su territorio por las vías coactivas (leyes, sanciones, represalias, amenazas) para intentar dejar pruebas de su capacidad y fuerza; en una situación semejante, cualquier posibilidad de negociación o acción colectiva sería marginada y reemplazada por confrontaciones de corto plazo más dedicadas a degradar los conflictos, que a gestionarlos de manera pedagógica.

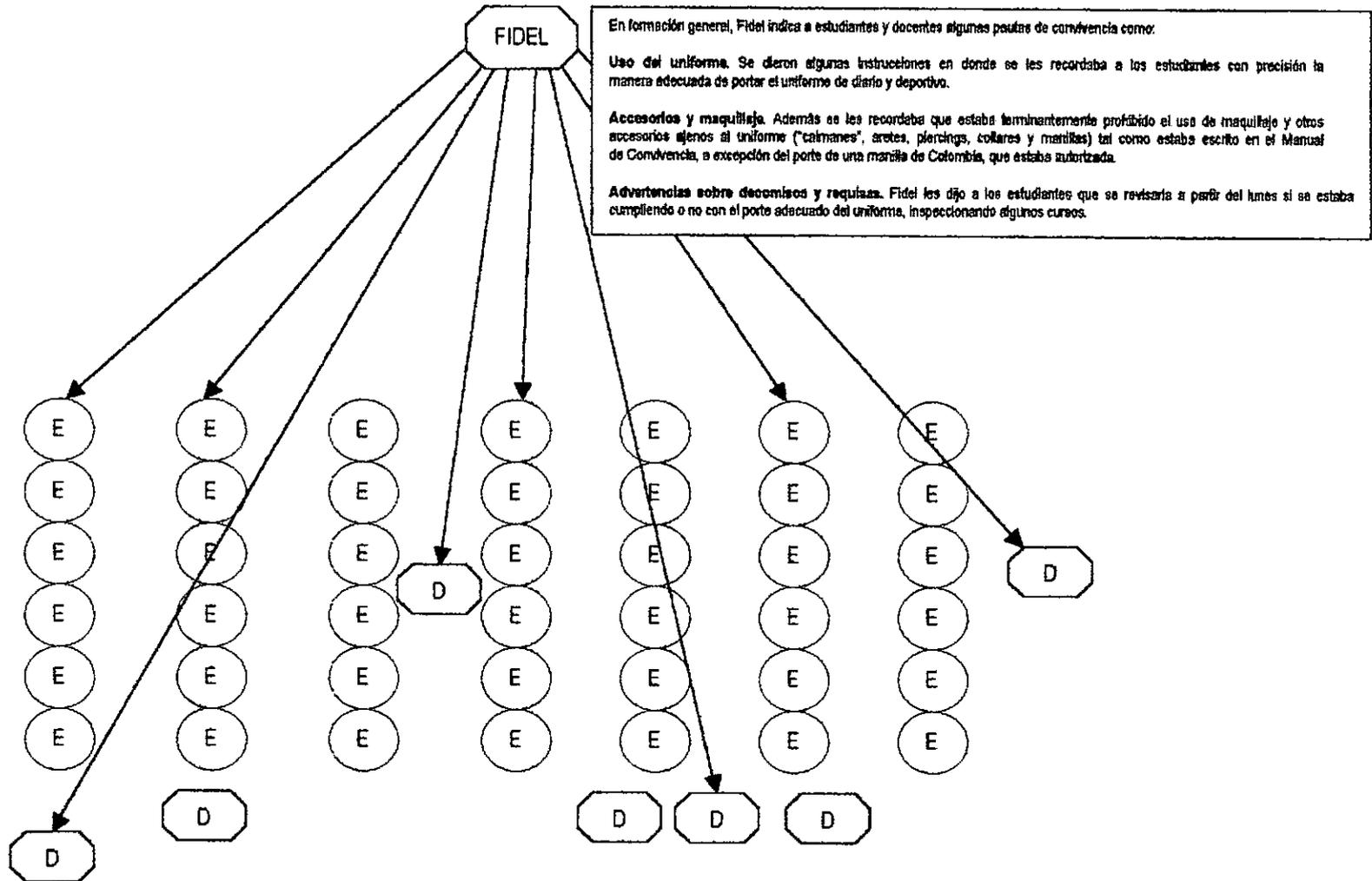
Creemos firmemente que esa dinámica conflictiva un tanto turbulenta enriquece profundamente los procesos de una comunidad educativa, cuando sus integrantes ven en ella opciones de construir nuevas formas de relacionarse, más igualitarias, justas y negociadas. Considerando que el PEI de esta institución tiene un fuerte énfasis en valores, valdría la pena citar de nuevo a Barbero cuando afirma que:

Es en la escuela donde se va a poder renovar la cultura política para que la sociedad no busque salvadores sino que genere sociabilidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las del tráfico hasta las del pago de impuestos⁸⁰.

Por supuesto, la incertidumbre de no saber como asumir estas sociabilidades, entendidas además como el reto de construir nuevas maneras de relacionarse con los otros, plantea la tentación de sucumbir a la aplicación de fórmulas autoritarias, de violencia o exclusión. Sin embargo, la incertidumbre en sí misma deja abierta la posibilidad de crear otro tipo de comunidad educativa a partir de “enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza⁸¹”. Nadie sabe a ciencia cierta lo que ocurrirá con estas confrontaciones entre los diversos miembros de la comunidad escolar del Centro Educativo Los Andes; sin embargo, el único modo de intentar *domar la incertidumbre* -aunque sea de manera temporal- es a través de procurar comprender de manera obstinada por qué las personas piensan y actúan del modo en que lo hacen para entablar diálogos que permitan negociar la realidad en la que deseamos vivir.

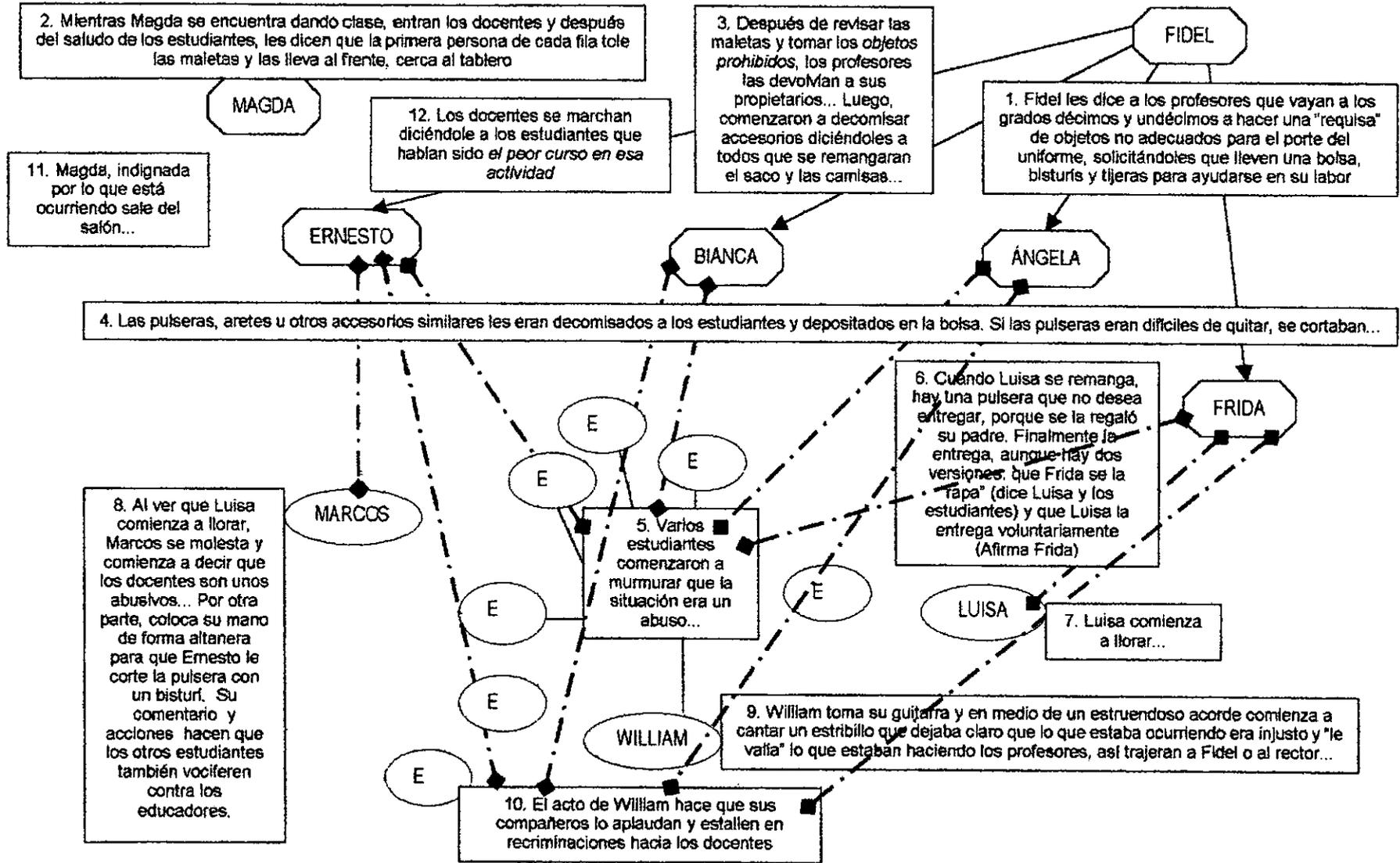
⁸⁰ BARBERO, Jesús Martín. Retos culturales de la comunicación a la educación. Op. Cit.

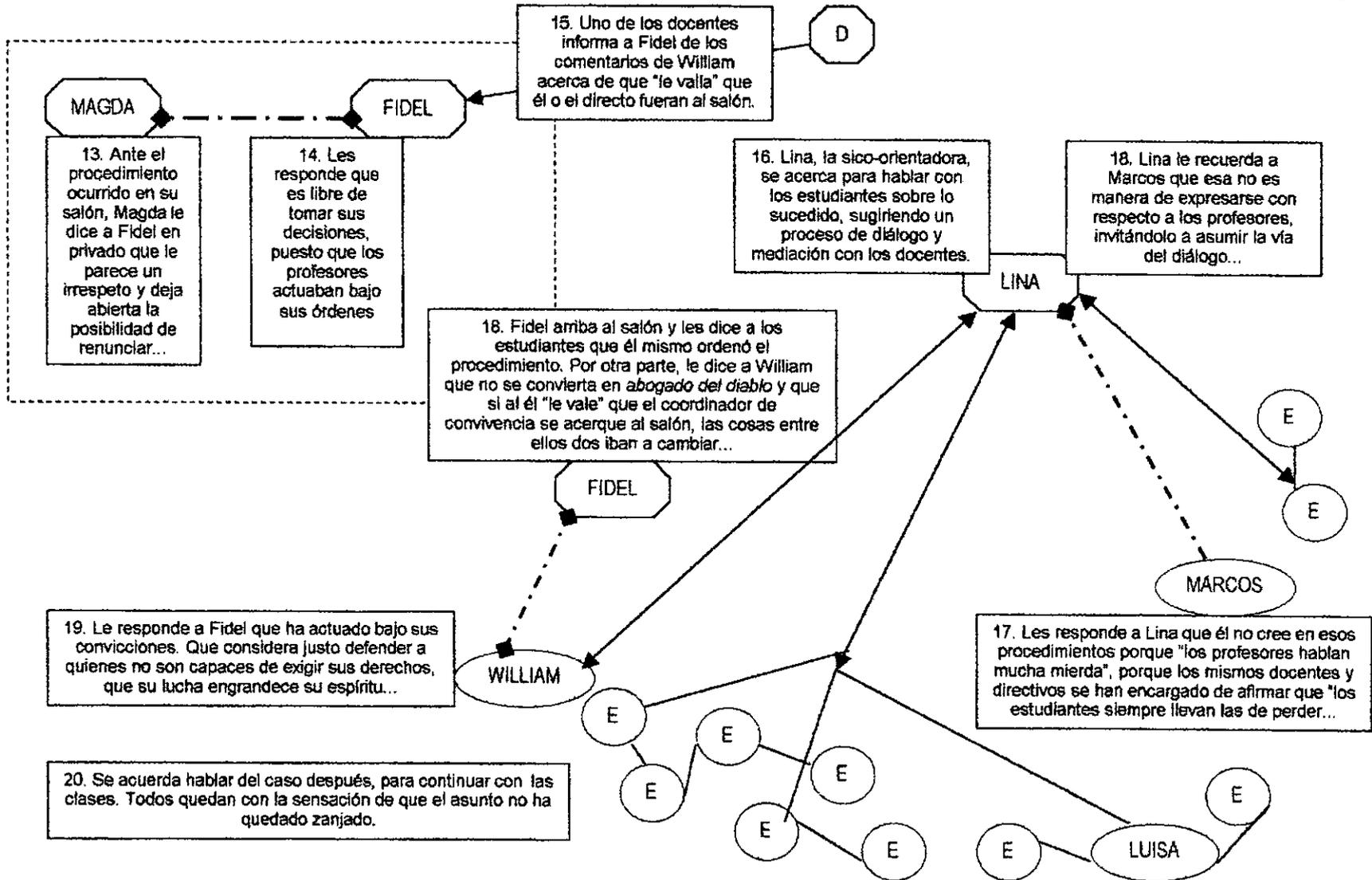
⁸¹ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. París: 1999.



RED 2: JUEVES A

REDES DE CONFLICTO





MATRIZ DE ANÁLISIS - CENTRO EDUCATIVO LOS ANDES

Línea del tiempo Aspecto	PASADO	PRESENTE
VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial	<p>Limitación/privatización de los territorios relacionales.</p> <p>En este caso, lo que se privatiza son las interacciones que se dan en el colegio, en donde existen actores escolares como los docentes y directivos, quienes actúan como <i>guardianes del pensamiento hegemónico</i> de la institución. Un ejemplo de este caso lo son los manuales de convivencia en los que se reglamenta la vida de los estudiantes sin conocer sus intereses, para posteriormente aplicarles unas reglas que nunca tuvieron la posibilidad de discutir o negociar. Se llega a lo que María Teresa Uribe ha denominado "la negociación del desorden".</p>	<p>Aunque en general se mantiene, hay interés de que los padres ingresen a un <i>territorio ajeno</i> para contribuir con sus aprendizajes a la gestión del conflicto.</p>
REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás	<p>VALE LA PENA RECONOCER LAS CONDICIONES DE SUJETOS ESTRATÉGICOS DE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS. EN DONDE SE REPRESENTAN A SÍ MISMOS DE UNA DETERMINADA MANERA DEPENDIENDO DE SUS OBJETIVOS. EN GENERAL, CADA CUAL ESTÁ JUGANDO AL PAPEL QUE LE CORRESPONDE DEJANDO DE LADO OTRAS RESPONSABILIDADES:</p> <p>Estudiantes. Existen dos maneras comunes de afrontar este tipo de conflictos: a) <i>La rebeldía subrepticia</i>, en donde violan las reglas hasta que son descubiertos y castigados para luego volverlas a infringir; b) <i>La agresión obediente-irreverente de corto plazo</i>, que no va más allá de unos cuantos gritos y acaso insultos, pero finalmente se obedece. Otra manera de verse a sí mismos y a los demás la encarna William, quien aunque con irreverencia, sentó su posición con respecto a lo que estaba ocurriendo aún cuando este joven no usaba manillas ni le fue decomisado ningún material. Este tipo</p>	<p>Las representaciones de sí mismos y de los demás se mantienen. Hay altos niveles de desconfianza en un proceso de negociación y más aún, de reformas al Manual que sean satisfactorias para todas y todos los actores escolares.</p>

⁸² Es preciso tener en cuenta que quien oficia como Coordinador(a) de Convivencia en una jornada de ocho horas debe atender, en promedio, entre veinte y treinta casos. Sin mencionar las tareas administrativas, darla un promedio de quince minutos para indagar, analizar y tomar decisiones con respecto a cada conflicto.

<p style="text-align: center;">REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p style="text-align: center;">de solidaridad es poco común.</p> <p>Docentes. Además de cumplir con su papel académico, atienden asuntos disciplinarios. La representación social de sí mismos como <i>guardianes del deber ser institucional</i>, ha ocasionado en algunas ocasiones contradicciones en cuanto a su tarea pedagógica, en otras abuso de su autoridad.</p> <p>Directivos. Por la naturaleza de su trabajo, deben asumir directamente los conflictos. Como en otras instituciones, hay fundamentalmente dos tendencias que hemos denominado <i>progresistas</i> y <i>ejecutivos</i>. Los primeros buscan hacer un proceso de investigación-gestión desde las reglas de juego y las particularidades (intencionalidades) del conflicto, como es el caso de Lina. Los otros aplican las sanciones consignadas en el Manual de Convivencia a partir de establecer los hechos, no las intencionalidades, un ejemplo de esta lógica lo dan las acciones de Fidel. En algunos casos, las contradicciones entre el proceder de unos y otros generan conflictos; sin embargo, predominan las acciones de carácter ejecutivo⁶².</p>	<p>Para establecer una comunicación cercana entre los diversos actores escolares y sociales es necesario comenzar a construir confianza y esto sólo es posible si las diversas personas son asumidas en condiciones de igualdad para dialogar acerca de cómo asumen la vida de la comunidad escolar y perciben a los demás sin prejuicios, centrándose en el problema de convivencia y pensando estrategias desde las condiciones propias del territorio y basadas en los intereses de todos sus protagonistas.</p>
<p style="text-align: center;">REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disonancia disciplinaria ▪ Defección en cuanto a la valoración colectiva de las acciones de docentes y estudiantes, por ser más estratégico <i>mantenerse al margen</i>. ▪ Autoritarismo. ▪ Situaciones paradójicas en cuanto a la legitimidad/legalidad o leguleyismo circunstancial: es reiterado el argumento de docentes y directivos de que al comienzo del año, cuando jóvenes y padres firmaron la matrícula, decía que el uso de ciertos objetos estaba prohibido. No obstante, se desconocen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis intencional del proceder de diversos actores sociales-escolares ▪ Construcción de estrategias que le apuesten a combatir el problema ▪ Hasta la fecha perduran buena parte de las racionalidades del pasado.

	<p>ciertos apartes del Manual de Convivencia que van en contra de la misma Constitución Nacional de 1991.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impotencia aprendida. 	
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>	<p>La convivencia, como un bien público construido por todas y todos, suele ser asumido como un proceso utópico en donde la disonancia disciplinaria se convierte en argumento: la diferencia entre discurso ideológico (construir democráticamente la convivencia) y la realidad (relaciones autoritarias y excluyentes en el entorno escolar, familiar y social) facilita esta visión pesimista de la problemática en general, y los conflictos particulares.</p>	<p>Los estudiantes, padres y madres han comenzado a asumir la dimensión pública de este conflicto, acudiendo a fuentes de información que les permita estructurar de manera razonable sus argumentos.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>	<p>Si entendemos por acciones colectivas, aquellas que son ejecutadas para lograr un resultado "humanamente mejor" para todos, ninguna. La desconfianza entre todos los actores de la comunidad escolar no facilita el proceso, por el contrario, lo obstaculiza.</p>	<p>Se ha decidido reformar el Manual de Convivencia de manera participativa, lo que consideramos un avance en materia de construcción social de reglas de juego.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visión monocromática de lo social, en donde hay buenos y malos; por lo general estos últimos son los opositores del grupo al que se pregunta. <ul style="list-style-type: none"> • Disonancia disciplinaria • Cultura del avivato, en donde se reconoce positivamente a los "vivos", es decir, a quienes rompen las reglas a su antojo sin ser descubiertos o que reciben un tratamiento especial debido a su condición misma. • En general hay una impotencia aprendida en cuanto al manejo de los conflictos en particular, y la problemática en general. • Pesimismo en cuanto a la visión de Estado y sociedad, de este modo, <i>la escuela como microdemocracia</i>, demuestra de manera bastante pragmática, que la democracia no existe en nuestra sociedad, al menos para algunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de las "complejidades reducidas" de los grupos representativos de la comunidad escolar • Algunos padres y madres comienzan a comprender la necesidad de involucrarse de manera comprometida en la gestión conflictos escolares, en este caso, como mediadores.

4.17. IED LA GAITANA

Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros. Esto, en general, lo admitimos sin reservas. Al mismo tiempo los seres humanos somos individuos: vivimos nuestro ser cotidiano como un contiguo devenir de experiencias individuales intransferibles. Esto lo admitimos como algo ineludible. Ser social y ser individual parecen condiciones contradictorias de existencia⁸⁹.

Para comenzar, es preciso reconocer que la participación de esta APF en el año 2003 en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* no fue la mejor: se presentaron diferencias en cuanto al sentido mismo del trabajo con algunos de los directivos de la APF*, de modo que el trabajo en el proyecto, era visto como una actividad de tercer orden en la que participaban unos pocos miembros de la Junta Directiva, que fue desvaneciéndose poco a poco hasta finales del año lectivo.

Aunque las directivas de la institución educativa siempre se mostraron proclives al desarrollo del proyecto, el inicio del trabajo en 2004 con la Asociación fue difícil de realizar por la situación interna de la organización: la localización telefónica y personal de los miembros de la Junta Directiva de la APF 2003 fue casi imposible y cuando se lograba, sus integrantes afirmaban no querer inmiscuirse de nuevo en la Asociación. Sólo hasta mediados de marzo, pudimos hablar con una madre de familia de la APF que conocía el proyecto pues había participado en él; esta persona relató la manera en que paulatinamente la Junta Directiva abandonó labores a partir de ciertos hechos que redujeron al mínimo la confianza de la comunidad educativa. Veamos: de un lado, el año pasado (2003) la APF había promovido unos cursos de capacitación dirigidos a padres y madres; para acceder a tal beneficio, se les cobró cerca de treinta y cinco mil pesos por módulo: los cursos jamás se llevaron a cabo; es evidente el desánimo y malestar que esta situación generó en buena cantidad de los padres y madres de familia... por otra parte, otros padres y madres afirmaban que el presidente de la APF se había involucrado de lleno en los procesos electorales de octubre, dejando de lado sus responsabilidades con la comunidad educativa de la IED La Gaitana. Es evidente que las anteriores circunstancias habían favorecido que la dirección de la APF 2003 se encontrara en un estado de franco abandono.

Con este panorama, sin noticias de la Junta Directiva de la APF 2003 y en un estado de pesimismo latente, el día 5 de marzo de 2004 se llevó a cabo la primera reunión de delegados de padres y madres de familia, convocada por la directora de la institución, como una labor de buenos oficios, a fin de que se eligiera una nueva Junta. Los miembros de la Directiva 2003 nunca se hicieron presentes para dar el informe financiero y de gestión a sus asociados. En esta reunión, el representante de la Corporación OXIMORON, explicó de nuevo los objetivos e iniciativas del proyecto, sumando la propuesta de acompañar a los padres y madres en el proceso organizativo y legal de la conformación de la Asociación de Padres de Familia 2004, para lo cual era pertinente nombrar ese mismo día una Comisión de Trabajo voluntaria que tendría como objetivos: a) Ubicar a los miembros de la Junta Directiva 2003 y notificarles la urgente necesidad de que entregaran sus informes y dieran las explicaciones respectivas a interrogantes que sólo ellos podrían responder, b) Conformar un equipo de trabajo que participara activamente en el proceso de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los*

⁸⁹ MATURANA. Op. Cit.

* De hecho, a inicios de 2004, se tuvo conocimiento de una queja expresada verbalmente por uno de los padres al interventor de la Alcaldía Local de Suba, el asunto estaba relacionado, fundamentalmente, con la pertinencia del proceso en beneficio de la Asociación de Padres de Familia.

conflictos, c) Hacer la convocatoria para una nueva Asamblea General de Delegados, a fin de promover la elección de Junta Directiva 2004. La propuesta fue aceptada.

La siguiente semana, de los 20 miembros de la Comisión de Trabajo, sólo se involucraron aproximadamente ocho. Esta situación, sumada a errores en la coordinación de algunas responsabilidades de carácter operativo, dio resultados desfavorables en consecuencia.

Por ejemplo, la convocatoria a la nueva Asamblea para el día 12 de marzo se realizó tarde y no se repartieron las circulares de algunos cursos; el resultado fue una baja asistencia que no alcanzó el quórum. En cuanto a las cartas enviadas a algunos de los miembros de la Junta Directiva 2003, unas no se entregaron a tiempo, aún cuando el borrador lo habíamos escrito en la Asamblea General; además, de algunas que se entregaron no se hizo firmar el recibido, etc. Sabiendo que los resultados no serían los mejores, con el mismo grupo de los ocho padres y madres, para la siguiente asamblea preparamos una evaluación del desempeño como Comisión de Trabajo, en donde se reconocieron errores, asumieron responsabilidades y se solicitó a los demás delegados ayuda en la implementación de estrategias exitosas para las convocatorias por venir. La reacción de los delegados fue bastante solidaria: inmediatamente se inició un proceso de negociación entre los asistentes con respecto a las estrategias, fechas y procedimientos. *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, se había iniciado en la IED La Gaitana, por lo menos desde las dificultades internas, como organización.

También se comenzó a discutir un plan de trabajo respecto al desarrollo de nuestro proyecto desde la elección de una de dos opciones para la fase III: a) Asumir el análisis y gestión un conflicto de importancia para la comunidad escolar, y b) Desarrollar un proceso de negociación y acompañamiento de la organización en su labor de construir un plan de trabajo de manera participativa. Para tal efecto, los padres consideraron de gran importancia "probar" primero cada una de las opciones para, de acuerdo al tiempo sus necesidades, decidir lo más acertado para la APF de la IED La Gaitana.

La comunicación de los padres y madres con las reglas de su escuela y las circunstancias de su APF

El día 20 de marzo se llevó a cabo una reunión en la que se explicó de manera más amplia el proyecto y se dio a conocer una sugerencia hecha por la directora de la institución para trabajar desde el espacio del Manual de Convivencia que considerábamos acorde a nuestros intereses desde la construcción de procesos de convivencia sostenibles. En conversaciones informales nos llamó la atención la convergencia de ideas respecto a los manuales con la directora; de hecho, antes de iniciar el trabajo con padres y madres, habíamos construido una propuesta que fue socializada con la directiva (ver anexos) para trabajar a partir del análisis de casos de conflictos concretos que fueran sistematizados para enriquecer la dinámica de convivencia en la comunidad escolar. Y es que en la IED La Gaitana no existe un Manual de Convivencia convencional, vale la pena decir, un compendio de reglas, sanciones y, en el mejor de los casos, estímulos con una centralidad marcada en los estudiantes. En esta institución hay cuatro normas básicas conocidas como "Las cuatro R": Respeto, Reconocimiento, Rendimiento y Responsabilidad.

Las razones de esta manera de formalizar acuerdos de convivencia en una institución, esta justificada por la directora con razones muy similares que compartimos como equipo de investigación y hemos expuesto a lo largo del proyecto, entre ellas: a) Los manuales tradicionales tienen una evidente tendencia represiva que no ayuda a

construir conocimiento, sino que por el contrario, parece ir en contra de la función pedagógica de la escuela, b) en donde la mayor preocupación disciplinaria es no ser descubiertos en la violación de la regla, antes que reflexionar colectivamente sobre cómo entretener una convivencia en donde todos ganen, se le apuesta a lo que María Teresa Uribe denomina "la negociación del desorden"⁸⁴. "Las cuatro R" como metodología, resultan inusuales en una sociedad acostumbrada a "la zanahoria y el garrote" en sus diversas dinámicas; en una escala menor, a relaciones verticales entre los miembros de la comunidad escolar, a Manuales de Convivencia que distan mucho de serlo, confundiendo las más de las veces con *códigos penales escolares* hechos a la medida de las necesidades, intereses y prejuicios de los redactores(as) sin la participación de quienes después habrán de cumplir unas reglas de juego que nunca tuvieron la oportunidad de negociar.

Sin embargo, por interesante que le resultara al equipo de investigación ¿Qué sentido tendría trabajar procesos de construcción de convivencia con otros actores escolares y sociales desde el Manual de Convivencia, cuando la misma organización de las madres y padres estaba sin derrotero? La sostenibilidad sería mínima. Era claro que las necesidades de los padres y madres estaban orientadas hacia la urgencia de construir un proyecto colectivo como organización pues la situación de desprestigio de la APF era evidente.

Lo ocurrido a la APF de la IED La Gaitana es una historia que se repite año tras año en diversas instituciones escolares de la Localidad de Suba en donde, de alguna manera, se reproducen en la escala micro los grandes problemas de nuestra democracia: se elige a personas a las que no se conoce para que administren dineros públicos y dirijan la organización (se vota por la persona, no por sus propuestas); se suelen asumir los liderazgos de manera individual y/o autoritaria; prevalece la defensa de intereses individuales en nombre de lo público, la corrupción es asumida como algo relativamente normal; otras veces se asume a otros actores escolares/sociales como *menores de edad* (desde la perspectiva Kantiana); la más de las veces, los conflictos se manejan de manera sub-óptima, hay grandes dificultades con respecto a la construcción de un proyecto colectivo, y es palpable una indiferencia constante respecto al devenir de la comunidad escolar (a menos que afecte intereses personales), desconfianza, entre otros.

LAS PRIORIDADES DEMANDAN ATENCIÓN: HACIA LA CONSTRUCCIÓN-GESTIÓN DE SINERGIAS EN LA APF DE LA IED LA GAITANA

¿Cómo construir capital social desde una organización desprestigiada? Para llevar a buen término este proceso, era preciso esbozar estrategias orientadas a recuperar la confianza y legitimidad de la APF frente a sus bases y a la comunidad escolar de la institución educativa. Aunque los planteamientos que realizamos con los padres y madres miembros de la comisión de trabajo nunca fueron formalizados como objetivos, los podríamos resumir así:

1. Construir el proyecto colectivo de la APF por medio de la generación de escenarios de reflexión, crítica y negociación de intereses entre los padres y madres.

⁸⁴ URIBE, María Teresa. La negociación de los conflictos en el ámbito de las viejas y nuevas sociabilidades. En: Conflicto y contexto: resolución alternativa de conflictos y contexto social. Tercer Mundo, Instituto SER, Colciencias, Programa de reinserción, Bogotá: 1997.

2. Desarrollar procesos de acción colectiva desde criterios como interés público, interdependencia, auto-organización y co-responsabilidad entre los padres y madres de la IED La Gaitana con la institución y su entorno.

La ejecución de nuestro cometido no fue tarea fácil, pues aunque las ideas estaban planteadas, las metodologías para lograr participación y legitimidad en medio de un ambiente de desconfianza no se aplican a modo de recetario.

Algunas discusiones pertinentes

- **¿Por qué la gente no participa?**

Una de las primeras reflexiones que se plantearon versó sobre las razones por las que las personas no participan en organizaciones sociales como la APF: después de diversas discusiones, se concluía que en muchas ocasiones se habla de la indiferencia de las personas, que en muchos casos es evidente; no obstante, era preciso preguntarse por las razones de la indiferencia⁸⁵: para que la participación sea una *estrategia ganadora*, se requiere de condiciones mínimas que permitan a los involucrados sentir que sus opiniones son escuchadas y valoradas, aún siendo re-evaluadas en el devenir del diálogo; como afirma Diego Gambetta: "Es necesario no solamente confiar en los otros antes de poder cooperar, sino también creer que esos otros confíen en uno".⁸⁶ ¿Cómo darle a entender a los demás delegados y padres que el Comité de Trabajo creía en ellos, a fin de generar la misma retroacción? La única manera era trabajando en grupo para hacer las convocatorias y organizar la siguiente asamblea, en donde se reconocieron los errores que se habían cometido y se solicitaba ayuda. A la siguiente ocasión se realizó la elección en donde algunos padres y madres propusieron a varios de los miembros del Comité de trabajo para conformar la directiva. Lentamente se comenzaba a construir confianza.

- **Asociaciones de Padres de Familia: legislación y realidad**

De manera paralela, previo a la elección se construyó colectivamente una especie de pacto sobre la manera particular de ejercer las responsabilidades, el liderazgo y poder conferidos por la Ley, no sólo de parte de la directiva, sino de los delegados y demás padres y madres (ver anexos). Un ejemplo de esto último era, fundamentalmente, evitar a toda costa que los delegados asumieran la opción de elegir de manera aleatoria *a cualquiera*⁸⁷ por ser más segura, que elegir de manera comprometida, lo que significaría una co-responsabilidad en la incertidumbre.

Las discusiones sobre la manera más apropiada de coordinar acciones no se hicieron esperar, pero siempre dentro de la idea de hacer la diferencia con respecto a las maneras tradicionales de asumir la APF en administraciones pasadas: inclusión de delegados en la toma de decisiones, fijación de una cuota de afiliación baja, política de transparencia en el manejo de fondos, entre otras.

⁸⁵ Alejo Vargas ha sostenido que por lo general, la participación en cuanto a procesos de desarrollo es de carácter deliberatorio, más no decisorio. Es perceptible el hecho de que los ciudadanos -en buena parte de las jornadas de planeación- resultan siendo una suerte de elementos decorativos en la fotografía de la construcción del desarrollo, no sus protagonistas. Para más información, véase en: VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo. Participación social: una mirada crítica. Bogotá: Almudena Editores, 2000.

⁸⁶ GAMBETTA, Diego. "Can We Trust, Trust?" citado por PUTNAM, Robert. Para hacer que la democracia funcione. Caracas: Galac, 1994.

⁸⁷ Jon Elster llama a este mecanismo loterías sociales: "las loterías reflejan la elección intencional de decidir mediante un mecanismo no intencional". Véase: ELSTER, Jon. Domar la suerte. Barcelona: Paidós 1991. P 56. (Pensamiento contemporáneo 14).

Además de la inasible reunión de empalme con los ex-dignatarios del 2004, otra de las preocupaciones de la recién electa Junta Directiva era su total desconocimiento -salvo un integrante- del marco legal de las APF, por lo que procedimos a desarrollar una capacitación que diera cuenta de esa necesidad; a este respecto, resulta interesante analizar que buena parte de los asistentes se mostraban sorprendidos de las posibilidades de interacción con las diversas instancias de la comunidad escolar, así como su incidencia y responsabilidades en los aspectos pedagógicos y convivenciales de la comunidad escolar.

De los dos anteriores escenarios quedaba un aprendizaje importante llevado a la práctica en la APF de la IED La Gaitana: hay una gran diferencia entre una organización legalmente constituida y una APF legitimada desde el pensamiento y accionar de sus miembros. Lo ideal es ostentar ambas condiciones.

Cartografía social: la planeación participativa como estrategia para re-pensar las relaciones territoriales de la comunidad escolar y construir un proyecto colectivo de la APF

Considerando que a marzo el empalme entre directivas no se había realizado aún cuando la nueva Junta ya estaba registrada ante Cámara de Comercio, algunas personas afirmaban que no tenía sentido desarrollar actividades, por no contar con los recursos económicos para financiarla. De allí surgió una idea que incrementó notablemente la confianza de padres y madres en la Junta Directiva

Desde el inicio de labores en esta institución educativa varios de los padres y madres habían manifestado que era preciso *enterar a las personas* (delegados de curso, fundamentalmente) de la que estaba haciendo la Junta Directiva de la APF. Como contrapropuesta propusimos construir y ejecutar el plan de trabajo de la APF *con las personas*. De este modo se generarían procesos de co-responsabilidad de parte de padres, madres, docentes, estudiantes y directivos en los cursos de acción de la Junta Directiva a fin de hacer realidad el lema de *mandar obedeciendo y obedecer mandando*.

En estas reuniones surgió una suerte de lema: "Trabajar sin plata, pero con proyectos planeados entre todos y todas", dando a entender que el compromiso de la directiva 2004 y los delegados que apoyaran iba más allá de si había o no dinero. Para solventar harían mingas, si era necesario, mientras se solucionaban los asuntos económicos de carácter legal. Con respecto a la manera de lograr actitudes cooperadoras, la determinación de los padres y madres coincide con el siguiente planteamiento de Elster:

La capacidad de hacer promesas creíbles determina que la gente coopere más de lo que haría de otra manera. La capacidad de hacer amenazas creíbles reduce el nivel de cooperación respecto de lo que sería sin esa capacidad... sin embargo, la confianza va más allá de la mera credibilidad y abarca la creencia de que la otra parte obrará honorablemente aún en circunstancias no previstas⁸⁸.

Como era de esperarse, la confianza de los delegados en la directiva de la APF se incrementó notablemente. Era el ambiente propicio para apuntalar su actitud cooperadora en algo *creíble*, tangible: una jornada de planeación participativa en

⁸⁸ ELSTER, Jon. El cemento de la sociedad, Las paradojas del orden social. Gedisa. Barcelona: 1997. (Colección Hombre y Sociedad)

donde se esbozaran los principales rasgos del Plan de Trabajo de la APF. Para lograr el efecto que deseábamos, hicimos un acuerdo: el asistente de investigación de OXÍMORON capacitaría a los padres y madres directivos de la APF en la implementación y desarrollo de una metodología de planeación participativa que sería dinamizada por ellos mismos a fin de evitar al máximo posible la dependencia de un agente externo, pues *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* estaba cercano a terminar.

Cartografía social es una metodología que propicia la construcción de conocimiento territorial a partir de la mapeación de diversos aspectos del desarrollo de un territorio, en este caso, de las dos sedes de la IED La Gaitana y su entorno. De este modo, mientras se diagnostica la realidad en la que se vive y re-construyen sus significaciones a partir de compartir conocimiento de los demás, también se van planteando alternativas de gestión a las problemáticas y potencialidades que existen en ese territorio:

La exploración de un campo relacional cualquiera tiene que hacerse mediante procedimientos que permitan recaudar la más diversa información, para lo cual la libre expresión de los participantes es la mejor alternativa, de suerte que se produzca, reflexión y conocimiento, simultáneamente con la emoción del compartir

Revelar en cada cual su potencialidad de los otros es la regla que orienta los talleres de Cartografía Social. Proceso de clarificación que disminuye la incertidumbre, la confusión y el desorden y genera un estado temporal de claridad y un principio de orden nuevo, es decir, un nuevo comienzo, que conduce al intercambio amigable y al reconocimiento mutuo⁸⁹.

La ventaja de esta metodología es que favorece el diálogo de saberes, así como la negociación de las lógicas de los otros en medio de un contexto gráfico, mucho más fácil de comprender para personas analfabetas o con dificultades de lectura. Precisamente, el compartir también hacía parte de la construcción de legitimidad de la APF de la IED La Gaitana. Varios padres y madres asistentes se mostraban sorprendidos ante la propiedad con que sus compañeros directivos de la APF lideraban el taller. Al final de una jornada de trabajo de casi cuatro horas y media de risas y discusiones, se realizó una evaluación en la que quedaba claro que había intereses colectivos por los que era preciso luchar... incluso se comenzó a hablar de tejer relaciones de trabajo con otras organizaciones y Asociaciones de la localidad. Finalmente, hubo un comentario de una madre de familia que daba cuenta de la evaluación general del taller:

De verdad, los felicito. Desde hace tiempo yo me había prometido que no volvía a participar en esto... pero hoy me di cuenta que ustedes si van a hacer cosas grandes por la institución ¡Esa es la manera! ¡Teniéndonos en cuenta a los demás! Cuenten conmigo para lo que sea...

¿En qué va el proceso?

Existen dos dificultades fundamentales que se le han planteado a esta APF: por un lado, están las dificultades para realizar el empalme con los directivos de 2003 (ver anexo) a fin de lograr alguna liquidez, además de establecer los hechos ocurridos en el año pasado y dar respuesta a los interrogantes de varios padres y madres. De otra parte, hay dos o tres directivos que no se han involucrado de una manera más

⁸⁹ PRECIADO BUITRAGO, Juan C, RESTREPO BOTERO, Gloria María y VELASCO ALVAREZ, Álvaro César. Cartografía Social. Publicada en el ejemplar No. 5 de TERRA NOSTRA, serie monográfica de la Especialización en Gestión de Proyectos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Tunja, 1999.

comprometida con las labores de la directiva, situación que en algunos casos es agotadora para quienes más le dedican tiempo a los menesteres de la APF.

Por otra parte, los padres y madres se encuentran sistematizando los mapas producto de la jornada de planeación a fin de escribir un documento-borrador que sea discutido y aprobado por los delegados y asociados para su posterior negociación y ejecución con estudiantes, docentes y directivas. Vale la pena anticipar que buena parte de los proyectos esbozados por los padres y madres están relacionados con procesos pedagógicos y de convivencia concentrados no sólo en la institución, sino pensando también en las relaciones con el entorno. Para el desarrollo de los mismos, lo más importante es la construcción de capital social que se ha iniciado en la IED LA Gaitana:

Las reglas de la escala, la proyección y la simbolización son los modos de estructurar en el espacio diseñado una respuesta adecuada a nuestra subjetividad... Así, los mapas son un campo estructurado de intencionalidades, una lengua franca que permite el diálogo siempre inacabado entre la representación de lo que somos y la orientación que buscamos. El inacabamiento estructurado de los mapas es la condición de creatividad con la cual nos movemos entre sus puntos fijos. De nada valdría diseñar mapas si no hubiese viajeros para recorrerlos⁸⁰.

⁸⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. Estado, derecho y luchas sociales. Bogotá: ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos), 1991.

MATRIZ DE ANÁLISIS-IED LA GAITANA

<p style="text-align: center;">Línea del tiempo</p> <p style="text-align: center;">Aspecto</p>	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>Limitación/privatización de los territorios relacionales. Considerando que el territorio puede ser una relación interpersonal, el salón de clases, la IED o el entorno de las dos sedes, la relación es mínima. Es evidente que las dinámicas de liderazgo individual personalizaron la toma de decisiones y eliminaron la posibilidad de asumir la APF como escenario de interacción de la comunidad escolar. Al parecer, el ex presidente de la APF tenía nexos con actores políticos locales, situación que lo hacía aparecer una persona conocedora de las problemáticas del entorno.</p>	<p>-En general, el entorno de la IED ha comenzado a asumirse por la comunidad educativa como determinante en la configuración de las dinámicas de relación de la escuela. En el esbozo de Plan de Trabajo de la APF hay proyectos que lo involucran.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>Padres y madres delegados. Desconfianza hacia las directivas de la APF por los diversos desmanes económicos que se cometieron, así como por la falta de información y acciones colectivas que benefician a toda la comunidad educativa.</p> <p>Junta directiva 2003. A partir del ejercicio de un liderazgo individual hubo una fractura en la posible articulación de la APF al punto de asumir que era el presidente quien tomaba las decisiones de la organización. Algunos directivos veían en el proyecto <i>La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos</i> como una pérdida de tiempo. Mínimas relaciones con las directivas de la institución. De hecho, el no afrontar el empalme con la directiva de 2003 ha hecho que se vean más sospechosos de haber malversado los fondos de la APF.</p> <p>Junta Directiva 2004. Aunque una parte de ellos desconocía lo que estaba pasando por diversas razones (aún no hacían parte de la comunidad educativa, o no se habían involucrado en el gobierno de la APF), otros que conocían la situación tangencialmente, vaticinaban un mal final para la administración 2003 por su falta de claridad</p>	<p>Padres y madres delegados. Significativo incremento de la confianza hacia las directivas de la APF. Se ven a sí mismos como co-protagonistas de sus acciones y proyectos.</p> <p>Junta Directiva 2004. Para delegados y directivos, fundamentalmente esta es una Junta Directiva trabajadora y que abre espacios de participación. Los directivos se ven a sí mismos como herederos de la responsabilidad de mejorar la imagen de la APF para beneficiar a la comunidad educativa.</p> <p>Directivas de la IED. La confianza en la directiva de la APF se ha incrementado paulatinamente, sin embargo es preciso informarlas más sobre los planes e ideas que se pretende realizar.</p> <p>Estudiantes. Aunque el vínculo con éstos no es aún muy fuerte, sí han sentido de manera más clara la cercanía con la directiva de la APF. Se le ha percibido como una organización cercana a sus intereses y necesidades.</p>

<p align="center">REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO</p> <p>Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p align="center">en sus acciones y procesos.</p> <p>Directivas y docentes. Asumen el papel de Ley que corresponde a las APF jugar dentro de la dinámica institucional con las reservas que les merece una organización que no pueden controlar y en no pocos casos, opera en medio del desprestigio. El incidente de los cursos que nunca se dictaron generó desconfianza y distancia hacia la APF, pues varios padres y madres engañados en su buena fe, acuden a la directora para que sirva como mediadora en este problema de dineros.</p> <p>Estudiantes. La APF era vista como una organización ajena al sentir de los estudiantes de la IED La Gaitana.</p>	
<p align="center">REPERTORIO ESTRATÉGICO</p> <p>Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<p>Loterías sociales: se asume la opción de elegir de manera aleatoria a <i>cualquiera</i> por ser más seguro, que elegir de manera comprometida, lo que significaría una co-responsabilidad en la incertidumbre.</p> <p>Re-distribución de la culpa. Cuando los miembros de la directiva 2004 hablaron con el ex vicepresidente y la ex tesorera, éstos acusaron al ex presidente de malversar fondos para fines electorales en 2003, lo que resulta paradójico cuando uno de ellos era el encargado de avalar con su firma los retiros de las cuentas bancarias.</p> <p>Victimización. Cuando se les preguntaba a los dos ex directivos por qué habían permitido que la situación llegara a tal extremo, se justificaron diciendo que el ex presidente los había engañado (por su presunto conocimiento de las leyes) y maltratado psicológicamente, razón por la que ambos decidieron dejarlo hacer lo que a bien tenía.</p> <p>No dar la cara (sujetos estratégicos). Entendida como las inasistencias y excusas de la directiva 2003 para evadir las reuniones en las que deben responder por manejo de dineros y gestión administrativa.</p> <p>Ejercicio de liderazgos individuales. Situación que devino en autoritarismo dentro de la misma Junta Directiva en donde hay quienes tienden a imponer sus</p>	<p>Análisis intencional del proceder de diversos actores sociales-escolares</p> <p>Construcción conjunta de estrategias que le apuesten a construir un proyecto colectivo de la organización: capacitación, formación, información a los delegados.</p> <p>Se le da más importancia a la planeación participativa de proyectos de beneficio común que a la existencia de dinero.</p> <p>Reconocimiento de las potencialidades de asumir los conflictos pedagógicamente; por ejemplo, el reconocer que se han cometido errores, ha favorecido la credibilidad que se tiene en la APF.</p> <p>Se ha asumido a otros miembros de la comunidad educativa y actores sociales del entorno como interlocutores.</p> <p>Liderazgo colectivo: mandar obedeciendo y obedecer mandando; las consecuencias de las decisiones tomadas en colectivo se asumen de igual manera.</p> <p>El tratar la delicada situación con la directiva de la APF 2003 de manera respetuosa, prudente y diplomática ha evitado los chismes con respecto a las acciones</p>

	<p>visiones del mundo y/o intereses sobre los demás integrantes y miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Autoritarismo</p> <p>Chisme</p> <p>Defección de diversos actores escolares en cuanto a la valoración colectiva de la situación así como su gestión, por ser más estratégico <i>mantenerse al margen</i>.</p> <p>Obtención de beneficios personales en nombre del interés colectivo.</p>	<p>encaminadas a lograr explicaciones satisfactorias para los padres y madres asociados del año pasado.</p> <p>Las formalidades en cuanto a los permisos y solicitudes ha generado una imagen de seriedad y responsabilidad ante las directivas.</p>
SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO	<p>Casi todas las acciones implementadas por directiva de la APF 2003 iban precisamente en detrimento de lo público (el mejoramiento los procesos educativos, la capacitación a los padres y madres, entre otros, brillaron por su ausencia).</p> <p>Hacia los inicios de 2004, un grupo de padres inició la reconstrucción de procesos de confianza a fin de mejorar la situación de la APF que iniciara labores este año lectivo.</p>	<p>Buena parte de las acciones de la Junta Directiva de la APF se han volcado sobre la construcción de sentidos de lo público como una de las políticas base de la organización.</p>
ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones	<p>Comité de Trabajo: Radicación de correspondencia y realización de convocatoria para la Asamblea en donde se elegirla la nueva directiva de la APF.</p> <p>Capacitación sobre marco legal de las APF y formación ciudadana para construir reglas sociales de juego con la directiva de la APF que representaría a los padres y madres de la IED La Gaitana.</p>	<p>Jornadas de planeación participativa.</p> <p>Negociación de las particularidades de los procesos de intervención con instituciones como universidades y policía.</p>
APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales	<p>Cultura del avivato, en donde ciertas personas que se dicen conocedoras de la Ley y otros procedimientos administrativos, se aprovechan de aquellos que confían en su gestión, afectando gravemente el interés público.</p> <p>Muchos padres y madres que deseaban capacitarse en 2003 se vieron como perdedores -asaltados en su buena fe- respecto a las acciones de la directiva de la APF.</p> <p>Algunas directivas y docentes refuerzan su</p>	<p>En algunos casos, padres y madres delegados y directivos de la APF se han percatado de que las funciones que les corresponden por Ley y necesidad de las comunidades escolares, están más asociadas con asuntos pedagógicos que con eventos sociales o de índole operativa.</p> <p>Interaprendizaje</p> <p>Prudencia y estrategia en la construcción de relaciones de cooperación y confianza.</p>

	<p>percepción de los padres y madres como menores de edad (desde la perspectiva Kantiana), con el agravante de la desconfianza hacia las iniciativas provenientes de la APF, pues el aval puede resultar comprometiendo su propia honra.</p>	<p>Desarrollo de una metodología de planeación participativa-</p>
--	--	---

4.18. IED LA NUEVA GAITANA

La APF de IED La Nueva Gaitana es una de las instituciones escolares en las que el proyecto *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* ha logrado mayor regularidad desde su inicio en 2003. La ventaja ha radicado, fundamentalmente, en la participación de personas comprometidas con acciones de convivencia dentro de los delegados de curso y los miembros de la Junta Directiva. Este grupo de padres había seleccionado como problemática los reiterados episodios de agresión y violencia en la IED La Nueva Gaitana.

Si bien a finales de 2003 se habían realizado unos talleres de sensibilización sobre conflictos que habían surtido efecto en cuanto al cambio de racionalidad de algunos estudiantes y padres, definitivamente para 2004 era preciso analizar uno o varios casos concretos que permitieran analizar algunas de las lógicas de los miembros de la comunidad educativa con respecto a la convivencia en la institución.

De manera paralela a este proceso, se realizaron las gestiones internas para elegir la Junta Directiva 2004. Varios de los dignatarios del 2003 habían pensado postularse en el 2004 a fin de dar continuidad a ideas y proyectos puestos en marcha desde el año lectivo anterior. Como era de esperarse en una APF que ha contado con el respaldo mayoritario de los padres y madres delegados de curso, cuatro de los siete directivos del 2003 fueron reelectos para 2004. Oficiando como presidente y tesorero resultaron los padres que más se habían comprometido con el desarrollo del proyecto, circunstancias que garantizaban la continuidad de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* en la IED La Nueva Gaitana.

En primera instancia, procedimos a evaluar el trabajo que se había desarrollado en 2003 para plantear las propuestas a implementar en la institución educativa en el año en curso. Definitivamente varios de los docentes, orientadores, estudiantes y directivos valoraban los esfuerzos realizados; sin embargo, la problemática persistía y era difícil hablar de ella y sus orígenes si no se establecía un contacto concreto con las personas que estaban inmersas en de conflictos específicos que se pudieran analizar. Precisamente de allí se deriva una propuesta que junto a los directivos de la APF de 2003 y 2004 planeamos, discutimos y enviamos a la institución educativa (ver anexo), de donde extractamos lo que viene a continuación:

Es preciso señalar -como lo habíamos conversado- que seleccionamos como conflictos relevantes para la comunidad los hechos de violencia escolar que vienen presentándose entre los niños, niñas y jóvenes de la institución. Por otro lado, y teniendo en cuenta el proceso de capacitación que se desarrolló el año pasado dentro del proyecto, escogimos el comité de convivencia como escenario de participación escolar. Siendo más concretos proponemos el siguiente esquema de trabajo:

1. Establecer todos los viernes una breve reunión (una en cada jornada) con los participantes en el Comité de Convivencia en donde se den a conocer los casos más relevantes acontecidos en la semana y se escoja uno. Los criterios de selección de los conflictos serían básicamente dos: a) que sean de violencia escolar y b) que se llegue al acuerdo de que se trabaje pedagógicamente su gestión o resolución.

2. La Asociación de Padres y el representante de la Corporación Oximorón realizarán un taller cada quince días con los involucrados en el conflicto a fin de generar procesos de reflexión y acciones pedagógicas al respecto. Proponemos que la asistencia a este taller se considere un requisito para la posibilidad de no-aplicación de sanciones previamente establecidas a fin de que a los involucrados vean en él una oportunidad negociada de mejorar la situación que enfrentan.
3. Consideramos requisito indispensable para la motivación que aquellas personas involucradas en conflictos que obtengan resultados satisfactorios para sí mismos y para la comunidad educativa, se les tribute un reconocimiento público en la institución.
4. Esperamos que de los aprendizajes y acuerdos surgidos en este proceso contribuyan a la construcción de nuevas normas de convivencia o a la complementación de las ya existentes.

Como parte del proceso de la cuarta etapa del proyecto compartiremos nuestros conocimientos y aprendizajes obtenidos con otras instituciones de la localidad, razón por la cual agradeceríamos su apoyo en cuanto a los trámites de eventuales permisos que se requirieran para los docentes, estudiantes y/o directivos que nos acompañen. Si para este tipo de gestión es preciso coordinar con la directora, por favor, háganoslo saber.

Aunque en general esta propuesta fue bien recibida, casi de inmediato, uno de los coordinadores de jornada afirmó que el Comité de Convivencia sólo se reunía una vez cada dos meses (obedeciendo simplemente al requerimiento de Ley), de modo que el primer punto resultaba difícil de acordar. No obstante se intentó negociar hasta una vez por mes. Lo que estaba generando una dilación indeseada del desarrollo de la tercera fase era que después de casi quince días, no se obtenía una respuesta formal aún cuando, al parecer, no había más oposiciones respecto a la propuesta.

Cierto día, dos de los dignatarios de la junta directiva de la APF y el asistente de investigación fueron citados al primer comité de convivencia de 2004. En caso que nos convocaba era, fundamentalmente, el escape de su hogar y el colegio de una joven de trece años. Lo único que nos quedaba claro era que, subyacente a las preocupaciones del caso (al parecer la joven había huido con un adulto y su padre estaba adelantando un operativo con la Fiscalía), el coordinador procuró dejarle claro al padre de la menor que el colegio no tenía responsabilidad alguna en las determinaciones que ella había tomado. Una vez evacuado el caso, se comenzó a hablar de las principales problemáticas convivenciales de la institución, que ordenadas según las prioridades del coordinador de la jornada mañana eran: a) El hurto de objetos dentro de la institución educativa, b) las agresiones físicas/verbales entre miembros de la comunidad educativa, y c) el arribo tardío a clases.

Cuando se abordó el segundo tema, los padres inquirieron por la respuesta de las directivas de la institución a la propuesta que se había realizado. Como los demás miembros del comité desconocían la propuesta procedimos a explicarla detalladamente, agregando además la urgente necesidad de empezar por analizar un caso específico para luego socializar un proceso alternativo de gestión pedagógica de los conflictos. A este

respecto el coordinador de convivencia manifestó su desacuerdo con que solo se trabajara un caso, pues esperaba que se hicieran una suerte de "talleres de sensibilización" contra la violencia que tuvieran un carácter obligatorio para los infractores; era evidente su intención de darle prioridad a la cobertura, en nuestra opinión, en detrimento del análisis.

Finalmente, el Comité de Convivencia acordó que se comenzaría a investigar un caso de agresión ocurrido recientemente, para luego adelantar propuestas de mayor abarcadura que llenaran las expectativas de los directivos, docentes y estudiantes de la IED La Nueva Gaitana.

RACIONALIDAD Y VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES

Para buena parte de los miembros de la comunidad educativa de IED La Nueva Gaitana, es un asunto cotidiano tratar con casos de violencia intra/extraescolar que dan cuenta de unas dinámicas relacionales particulares. El caso que se presenta tiene una singularidad: la agresión sólo se produjo de una persona a otra, no hubo respuesta, lo que genera toda una serie de preguntas y reflexiones. He aquí la historia.

Hace unos días, en la puerta de la cafetería César, un estudiante de 902 se ubica en la puerta en donde, a diario, cientos de estudiantes procuran comprar sus alimentos para recargar energías a la hora del descanso. Cuando se acercan Camilo y su amigo Luciano, de 801 para entrar a la cafetería, César ubica su brazo de manera que le impide el paso a Camilo; no obstante, cuando van a entrar otros compañeros de la IED, César se ubica de otra manera, dejándolos pasar.

-¡Déjeme pasar!- dice Camilo de manera reiterada para que César le deje entrar. Sin embargo su compañero de noveno lo mira fijamente y actúa con total indiferencia...

Después de varias solicitudes César le pregunta, de manera desafiante, a su compañero de grado octavo:

-Y no lo dejo pasar ¿qué va a hacer?- esta frase en el contexto de la institución educativa es un reto evidente a solucionar el problema a través de la violencia. No obstante, Camilo se abstiene de responder verbal o físicamente.

Ante la carencia de una respuesta que satisfaga sus intenciones, César comienza a agredir físicamente a Camilo, dándole inicialmente un cabezazo y varios puños... Sin embargo, para el joven de grado octavo el tiempo comienza a transcurrir como en cámara lenta y recuerda varios episodios de violencia ocurridos en lo que va corrido de su corta vida en el entorno familiar y el colegio, de modo que no responde ante la agresión y en medio de la "muenda" que le está dando César, en un acto reflejo, toca a Manuel, un profesor de matemáticas que pasa por allí, para que se dé cuenta de lo que está pasando...

Mientras estos hechos de violencia acontecen, Luciano se queda como petrificado: aunque es amigo de Camilo, se abstiene de intervenir porque hay rumores de que César tiene amigos en un parche y podría tomar venganza...

Cuando Manuel se da cuenta de lo que está ocurriendo, se interpone entre César y Camilo, evitando que el primero continúe la agresión, separando a los jóvenes para llevarlos a la Coordinación de Convivencia, en donde se espera que hagan sus descargos. Entretanto, César da la vuelta y procura alejarse del lugar de los hechos, ignorando la reconvencción del profesor Manuel, alejándose hacia el patio...Una vez Sofía -coordinadora académica- se percató de la actitud de César respecto a las órdenes del profesor, le grita al estudiante de noveno que vuelva, hasta que acata la orden.

Una vez en coordinación de convivencia, cada uno de ellos hizo sus descargos y presentó a sus testigos: era obvio que Camilo jamás respondió las agresiones de su compañero. Cuando se le pregunta por las razones de su no-agresión, responde que en el pasado, él mismo había protagonizado acciones violentas en contra de sus compañeros y que Omar, coordinador de convivencia, le había dado un consejo: cuando hay un enfrentamiento violento, las sanciones van por igual para los implicados, sin importar quien comenzó o la justificación por la que lo hizo, ya que igual, es un acto de violencia, no permitido en la institución; sin embargo si alguien lo agredía y el no respondía "el peso de la Ley" jamás recaería sobre él, pues estaría involucrado solamente en calidad de víctima de la violencia escolar.

Al preguntar a César por las acciones de su proceder, éste acudió primero a aducir que tenía *problemas psicológicos* y que además Camilo se la tenía montada a Gabriel, su hermanito menor, de doce años. Sin embargo, nunca lo pudo demostrar. Días después, cuando se le entrevistó, afirmó que, fuera verdad o mentira de su hermanito lo de las agresiones de Camilo, no importaba, porque *quien se metía con su hermano se moría*.

Por otra parte, al ver que la endeble justificación de su proceder no rendía los resultados esperados, intentó acusar al profesor Manuel de ser aliado de Camilo.

Finalmente Omar, decide no citar a la mamá de Camilo, por no haber participado en la agresión. Por otra parte, se cita a César con sus padres para el día lunes a fin de hacer de su conocimiento la sanción. Entretanto, por temor a las represalias de César y su *parche*, Camilo le pide a Mauricio que interceda por él con Omar, el coordinador de convivencia, para salir más temprano a casa. El permiso para salir temprano le es concedido a Camilo.

A la semana siguiente, se acudió al procedimiento disciplinario regular: firma de actas de compromiso, anotación en el observador, sanción por tres días y asesoría de orientación para César. Mientras tanto, Camilo se recuperaba lentamente de los golpes, haciéndose tratamientos caseros aprendidos en su pasado de agresor/agredido.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

De todos los casos analizados este es uno de los *sui generis* por la renuncia intencional a la posibilidad de agredir, de parte de uno de los involucrados. Por otra parte, el acto de violencia sobre el que se reflexiona tiene otras dificultades para asirlo con menor incertidumbre: a) carece de pasado en el sentido estricto de un escenario espacio-temporal que sirva de referente para establecer otras motivaciones para la agresión, b) en los días que se realizó el análisis y la gestión, el primo de César fue asesinado, lo que significó un duro golpe para el joven, de modo que no nos pareció ni prudente, ni ético,

abordar un tema que solicitó dejar para el futuro. Claro, una de las posibilidades es que el joven acudiera a este hecho real para desviar la atención respecto a un proceder que siempre resultó difícil de justificar; no obstante, preferimos acceder a sus demandas, asumiendo el riesgo de que el presente análisis no posea la profundidad necesaria, antes que atrevernos a afectar la dimensión emocional de persona alguna.

Sin embargo estas son las lógicas que, creemos, dieron vida al acto de agresión:

1) Limitación/privatización de los territorios relacionales

Si entendemos el territorio no sólo como un referente físico sino como campo relacional, el entorno definitivamente configura buena parte de las reglas de juego que se dan adentro. El intentar asumir que el problema de parches y pandillas que afronta la institución es de *carácter externo*, así como dirimir conflictos originados dentro de la IED acudiendo a parches y pandillas, entre otras lógicas, son notables muestras de los límites que trazamos en el pensamiento y la acción a la hora de intervenir en un conflicto. En este hecho de agresión son evidentes las precauciones de Camilo, Luciano, el profesor Manuel y Omar, el coordinador, hacia los aliados estratégicos externos de César.

2) La violencia y sus efectos en la escuela: el miedo establecido socialmente como respeto y las agresiones físicas como juego.

Como lo habíamos planteado anteriormente, pareciera que "en Colombia hay que ser rico o peligroso" para ser asumidos como interlocutores *relevantes (o dominantes) en lo cotidiano* en un sistema social en el que son comunes las exclusiones y violencias en las más diversas tonalidades y escalas. Un ejemplo de ello, es la manera como se asume el respeto y juego.

En uno de los talleres que se realizaron con la comunidad educativa, ante la pregunta de una madre a los estudiantes sobre las razones por las que actuaban de esa manera, una joven respondió: "Mire señora, si usted entra a una cárcel el día de mañana, tiene que actuar con las reglas de ese lugar; si usted aquí no es agresiva y demuestra berraquera, se *la velan* el resto del año". Otro estudiante complementaba: "Si, aquí hay pelados que sin ninguna razón se van y le dan a cualquiera para probar... que no se dejan de nadie. Es como un entrenamiento". De hecho, el testimonio de una maestra resultaba esclarecedor:

Hay momentos en los que ves peleando a dos estudiantes, cuando te atreves a separarlos, así estén reventados y sangrando, te dicen molestos: "-¡No profe, nosotros estamos *es jugando*, aquí no pasa nada...!" Por más que uno acuda al discurso que de *esa no es manera de jugar*... En realidad ¿qué haces ante una situación semejante?

A partir de las anteriores intervenciones es posible pensar en la *justificación* del proceder de César, es decir las supuestas agresiones de Camilo a su hermanito (que jamás se pudieron comprobar), como una razón dada al aparato disciplinario-convivencial de la institución para a fin de no asumir las consecuencias -en términos de sanción- de reconocer que estaba en una suerte de "sesión de entrenamiento". De lo anterior se infiere que se está configurando día a día una cultura proclive a re-crear la violencia y a rechazar el conflicto.

3) Disonancia disciplinaria

Entendida como una relación paradójica entre el discurso ideológico y la realidad normativa, que no coinciden, este es un fenómeno en el que encontramos actitudes como:

- a) Abstenerse de ejercer la violencia, más que por considerarla una estrategia inapropiada y lesiva de la convivencia de la comunidad escolar, por el temor a ser descubiertos;
- b) Sanciones disciplinarias relativamente fuertes para las faltas leves y leves para las faltas graves; a este hecho podemos sumar que los correctivos difícilmente están relacionados con la regla de juego infringida.

4) Sujetos estratégicos

- **Minimización de los hechos de violencia.** Hay ocasiones en las que se ejercen agresiones verbales o psicológicas entre los diversos miembros de la comunidad educativa, sin que se hayan gestionado muchos de estos conflictos, que en la mayoría de las ocasiones se suelen asumir como *cotidianos o comunes*, es decir, como si no fueran acciones violentas.
- **Ley del Tali3n en versi3n exponencial.** La pretensi3n de escalar la violencia *de manera ejemplar* cuando se ha sido v3ctima, siempre queda sembrada para cuando se espera actuar en la modalidad de victimario: *por cada ojo, una cabeza del otro*, ser3a la l3gica expresada en t3rminos *metaf3ricos*. Aunque esto no ocurri3 específicamente en el caso analizado, la l3gica si hace parte del campo relacional en la que se desenvuelven a diario los diversos miembros de la comunidad educativa de la IED La Nueva Gaitana
- **(Posiblemente) “La locura es el ropaje de la bellaquer3a”⁹¹.** Aunque es probable que en realidad C3sar tenga problemas psicol3gicos como adujo en la coordinaci3n de convivencia, tambi3n existe la posibilidad de que esta sea una estrategia para justificar acciones que aparecen como irracionales a la vista de los diversos miembros de la comunidad escolar. Lo cierto es que, aunque vaya totalmente en contrav3lta del bien p3blico, agredir a una persona seleccionada de manera aleatoria con el fin de “entrenarse para futuros combates”, es una acci3n claramente racional desde la perspectiva de quien crea que ese es el mejor curso de acci3n para lograr el objetivo de ser m3s fuerte cada d3a u obtener reconocimiento social de sus pares.
- **No-agresi3n.** Tal como lo indicaba Camilo, si el coordinador hab3a garantizado que quien no ejerciera violencia sobre la otra persona, no ser3a sancionado -que es una de las m3s recurrentes preocupaciones en los actos de agresi3n, incluso por encima de las consecuencias f3sicas o morales que el acto violento ocasione en los dem3s-, no agredir al otro dentro de la instituci3n educativa (es decir, con testigos) es una clara estrategia ganadora de mediano plazo, pues el castigo recae sobre el agresor.

⁹¹ Frase de William Blake, citada en GUTIERREZ SAN3N, Francisco. La ciudad representada: conflicto y contexto en Bogot3. Tercer Mundo Editores.

A fin de problematizar sobre esta estrategia, sería pertinente esbozar diferencias con respecto a la no-violencia y *poner la otra mejilla*: ambas parten de un conocimiento profundo de la alteridad, pues se relacionan con la premisa de que golpear a otro, es hacerlo contra uno mismo, además de desvirtuar las nociones de aparente respeto y dominio que confiere la violencia, de estos modos se deslegitima la agresión como herramienta co-activa en los aspectos morales y/o metafísicos del ser humano.

Valdría la pena preguntarse si Camilo hubiera actuado de la misma manera, encontrándose en otro campo relacional, como la calle, en donde difícilmente, la no-agresión hubiera resultado tan benéfica para sus propósitos.

- **Fuertes con los débiles, débiles con los fuertes.** Por lo general, para *probarse*, se escoge aleatoriamente dentro de un grupo que se considera apropiado tal fin, es decir, eliminando al máximo posible las elecciones que puedan resultar desfavorables para una eventual *victoria*. Un ejemplo de esta situación es elegir a personas que no pelean muy bien, que estudian en grados inferiores o que tradicionalmente no agreden a otros. Por supuesto, a medida que se va adquiriendo experiencia, el rango de dificultad aumenta.
- **Redistribución de la culpa**
Varios miembros de la comunidad educativa asumen la violencia como algo habitual que es responsabilidad de otros; dependiendo el actor: los coordinadores de convivencia y directores, los vecinos, la familia, la IED la Nueva Gaitana, los docentes, la Policía, entre otros, desconociendo sus propias responsabilidades.

ELEMENTOS PARA LA GESTIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA: FORMACIÓN PREVENTIVA PARA LOS CONFLICTOS Y LA CONVIVENCIA

La evidencia social es que las nuevas calamidades sociales se nos revelan cada día más, ya no como problemas específicos, sino como problemáticas complejas que no pueden seguir atacándose satisfactoriamente mediante la aplicación exclusiva de políticas convencionales, inspiradas por disciplinas reduccionistas⁹²

Es preciso reconocer que después de analizar el caso, era poco lo que podíamos hacer para gestionarlo por dos razones fundamentales: primera, el asunto era ya *cosa juzgada* por el coordinador de convivencia, quien había proferido la tradicional sanción de tres días; segunda, era notorio que el asesinato del primo de César le había afectado profundamente, por lo que no consideramos oportuno adelantar un proceso de sanción pedagógica. ¿Qué hacíamos entonces con el estudio de caso realizado? La alternativa que pensamos implementar tuvo su origen en los talleres desarrollados junto a familias de estudiantes con problemas de convivencia en 2003.

La idea era construir un escenario de reflexión sobre violencia escolar en cada una de las jornadas con estudiantes destacados por reincidir continuamente en tales dinámicas, acompañados por sus padres, madres y acudientes. El taller fue realizado en conjunto por

⁹² MAX-NEEF, Manfred et al. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Suecia: Cepaur-Fundación Dag Hammarsjöld, 1986.

los padres y madres de la Junta Directiva de la APF con el asistente de investigación de OXIMORON. Se realizó una sesión con cada jornada. En total acudieron alrededor de cincuenta y cuatro personas.

El encuentro-taller estaba estructurado fundamentalmente en tres partes:

- **Análisis de recepción del video “Rechazar la violencia, re-crear el conflicto”**
En donde se dejaron claras las diferencias entre violencia y conflicto, planteando este último como posibilidad de interaprendizaje y pedagogía social.
- **Análisis colectivo de racionalidades (redes)**
Allí se generaron procesos de discusión e interaprendizaje muy interesantes entre los diversos miembros de la comunidad educativa (la directora de la IED asistió) con respecto al conflicto en particular y la problemática en general. De hecho, buena parte de este informe recoge los diálogos que se llevaron a cabo en esta parte del encuentro.
- **Construcción colectiva de acuerdos y reglas de juego**
Surgieron diversos tales como: a) que los directivos de la APF continúen investigando casos de conflictos -de diverso orden- en donde se busquen procesos alternativos de gestión, b) incrementar notablemente las acciones de co-responsabilidad de la comunidad escolar respecto a las dinámicas de violencia en la IED la Nueva Gaitana, por medio de la participación en actividades similares a estas y cumpliendo los acuerdos a los que se llegue, c) continuar procesos de formación en gestión de conflictos para TODA la comunidad escolar, y d) implementar, paulatinamente, procesos de sanción pedagógica para cualquier tipo de falta al Manual de Convivencia de la IED.

Al realizar la evaluación colectiva del encuentro con los asistentes, en general, consideraron que este tipo de escenarios se deberían dar más a menudo para interaprender y emprender acciones orientadas a mejorar diversos aspectos de la comunidad escolar. Se resaltó la relación dialógica que se había construido, pues todas y todos habían podido hablar sobre sus maneras de percibir el mundo sin guardar apariencias, que en las más de las oportunidades, terminan convirtiéndose en obstáculos para generar procesos de comprensión y negociación en la diferencia.

¿En qué vamos?

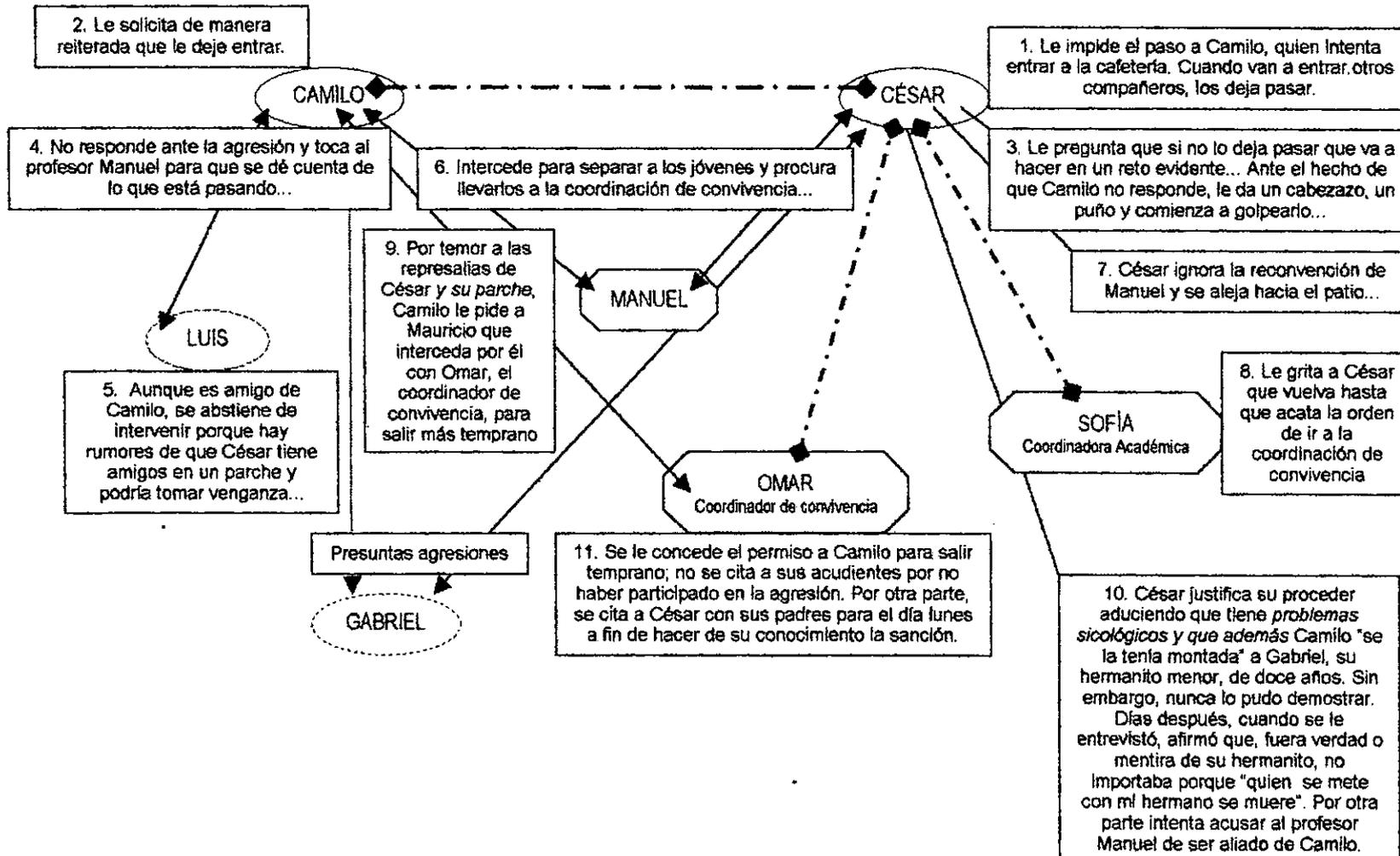
Después del encuentro, hubo un receso de casi dos semanas por diversos motivos como: a) otros compromisos de carácter administrativo y legal de la APF, b) el delicado estado de salud del tesorero, entre otros. Sin embargo, para comienzos de mayo se presentó otro caso de violencia en el que un estudiante resultó con un trauma cráneo-encefálico moderado... Desde la perspectiva del proyecto, y considerando que ha se había hecho una suerte de pilotaje con el análisis del caso de César y Camilo, era claro que la iniciativa ahora debía ser de los padres de la directiva de la APF, con quienes fuimos a ver al joven a su casa para informarnos de lo que había ocurrido. La visita generó un fuerte impacto a algunos directivos porque el estudiante y su familia se encontraban viviendo en condiciones de evidente marginalidad, lo que a su vez cuestionó e incentivó a

los padres y madres de la directiva de la APF a seguir investigando para conocer más a profundidad su comunidad con la intención de comprenderla y procurar acciones y proyectos acordes con sus necesidades... Estamos de acuerdo con Alfredo Ghiso cuando afirma 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 aptitudes reorganizativas, en especial la capacidad para cambiar⁹³.

En la actualidad estamos escribiendo otra propuesta de generar nuevos escenarios de reflexión sobre la problemática desde el uso de los medios escolares (a fin de ganar en cobertura y lenguaje desde una comunicación cercana), así como desde la construcción de discursos conjuntos con otros actores escolares y sociales de la institución y la Localidad de Suba.

⁹³ GHISO, Alfredo. Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En: Signo y pensamiento No. 34 (XVIII). Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación, 1999. pp.35-58.



MATRIZ DE ANÁLISIS-IED NUEVA GAITANA

Línea del tiempo Aspecto	PASADO	PRESENTE
VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial	<p>Limitación/privatización de los territorios relacionales. Muchos de los conflictos y la carencia de gestión de los mismos se generan por esta lógica. Las nociones de territorio son bastante diferentes, si las personas consideran estratégicamente y a su conveniencia qué es lo propio y qué lo ajeno, sin tener en cuenta lo público, las confrontaciones y/o el abandono no se hacen esperar. Hay una defensa de los diversos territorios por medio de la violencia, que en opinión de algunos estudiantes, madres y padres es la mejor manera de "hacerse respetar".</p>	<p>Fenómenos como el robo y las agresiones reiteradas han evidenciado la misma gravedad de la problemática, pues los límites comienzan a desdibujarse para plantear interrogantes sobre lo que en realidad es el entorno para la escuela. Existe la intención clara de los padres y madres de la APF por comprender a profundidad las lógicas generadoras de acciones violentas a fin de crear estrategias conjuntas entre la IED, la APF y otras instituciones del entorno.</p>
REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás	<p>VALE LA PENA RECONOCER LAS CONDICIONES DE SUJETOS ESTRATÉGICOS DE TODOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS, EN DONDE SE REPRESENTAN A SÍ MISMOS DE UNA DETERMINADA MANERA DEPENDIENDO DE SUS OBJETIVOS. EN GENERAL, CADA CUAL ESTÁ JUGANDO AL PAPEL QUE LE CORRESPONDE DEJANDO DE LADO OTRAS RESPONSABILIDADES:</p> <p>Estudiantes. Hay una aceptación social de la violencia como juego que permite prepararse para la vida fuera y dentro de la IED. La cercanía con los parches es clave para el propio reconocimiento social en el colegio. Es reiterado el argumento de la violencia como estrategia única de gestión de conflictos y diferencias...</p> <p>Docentes. Su papel es fundamentalmente académico, afirman que sus múltiples obligaciones les impiden involucrarse en procesos de gestión de conflictos, y en los casos que esto ocurre, algunos son asumidos por sus pares como "entrometidos".</p> <p>Directivos. Por la naturaleza de su trabajo, deben asumir directamente los conflictos, lo que incrementa</p>	<p>Estudiantes. Las lógicas de la violencia persisten en la mayoría de los casos, aún considerando que hay excepciones.</p> <p>Docentes. Sin embargo la gravedad de la situación ha hecho que varios maestros declararan su compromiso con trabajar estrategias para cambiar las dinámicas de relación en la IED.</p>

**REPRESENTACIONES
SOCIALES EGO/ALTER
CON RESPECTO AL
CONFLICTO**

Como se ven a sí mismos y a los demás

notablemente el volumen de trabajo al sumar lo convivencial a lo administrativo. Hay fundamentalmente dos tendencias que hemos denominado *progresistas* y *ejecutivos*. Los primeros buscan hacer un proceso de investigación-gestión desde las reglas de juego y las particularidades (intencionalidades) del conflicto. Los otros aplican las sanciones consignadas en el Manual de Convivencia a partir de establecer los hechos, no las intencionalidades. En algunos casos, las contradicciones entre el proceder de unos y otros generan conflictos.

Padres y madres. En cuanto a los directivos de la APF, sus intereses están claramente comprometidos en el ejercicio de labores pedagógicas e investigativas que le apuesten a mejorar la convivencia de la comunidad escolar. Del mismo modo ocurre con buena parte de los delegados y padres y madres: es claro que consideran los conflictos como un asunto cercano propio que han de trabajar como comunidad. Algunos padres y madres limitan su interés a los casos en los que sus hijos están involucrados en un conflicto o problemática concretos y son citados al colegio. Otros consideran una pérdida de tiempo las acciones preventivas o los escenarios de negociación con participación de madres y padres para evitar acciones violentas, por considerar que esos asuntos son exclusivamente *responsabilidad del colegio*.

Jóvenes des-escolarizados. Aunque en el caso analizado y gestionado no aparecen involucrados, siempre han quedado presentes, aún a manera de potencialidad, sus posibles acciones violentas sobre los diversos miembros de la comunidad escolar. Lo anterior suele darles una auto-imagen de *poderosos o intocables* en un contexto social de constante vulnerabilidad social.

Directivos. El interés ha sido directamente proporcional al incremento de acciones violentas. Es cada vez mayor el compromiso institucional con la problemática, intentando acciones novedosas para aminorar su impacto y crecimiento. Aún no existe la creencia de la eficacia de la implementación de *correctivos pedagógicos*.

Padres y madres. Las lógicas del pasado se mantienen; sin embargo, el involucrarse más en las lógicas de los miembros de su comunidad escolar, ha generado una especie de *sensibilidad resiliente*, en donde se asumen las dificultades del contexto socioeconómico de la UPZ 71, considerando que desde ellos mismos pueden surgir procesos de construcción de otras relaciones de convivencia.

Jóvenes des-escolarizados. Se mantienen.

Para establecer una comunicación cercana entre los diversos actores escolares y sociales es necesario comenzar a construir confianza y esto sólo es posible si las diversas personas son asumidas en condiciones de igualdad para dialogar acerca de cómo asumen la vida de la comunidad escolar y perciben a los demás sin prejuicios, centrándose en el problema de convivencia y pensando estrategias desde las condiciones propias del territorio y basadas en los intereses de todos sus protagonistas.

<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negación de los conflictos ▪ <i>Cambio endógeno de preferencias.</i> ▪ La violencia y sus efectos en la escuela: el miedo establecido socialmente como "respeto" ▪ Redistribución de la culpa ▪ Fuertes con los débiles, débiles con los fuertes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis intencional del proceder de diversos actores sociales-escolares ▪ Construcción conjunta de estrategias que le apuestan a combatir el problema ▪ La violencia entendida como respeto aún perdura en las lógicas de la mayoría de actores escolares.
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>	<p>La convivencia, como un bien público construido por todas y todos, suele ser asumido como un proceso largo y difícil, en donde se hace prioritario comenzar a negociar reglas de juego básicas para la interacción de los diversos actores de la comunidad escolar; no obstante, ante ciertos brotes de pesimismo, que da clara la idea de que, precisamente es un proceso en medio de la incertidumbre.</p>	<p>Al analizar diversos casos similares, se ha comenzado a considerar este tipo de casos como una problemática sectorial y de la localidad que afecta la convivencia como bien público.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>		<p>Se han comenzado a adelantar gestiones para trabajar el conflicto en una escala mayor. Hay varios actores escolares y sociales interesados en negociar intereses para construir acciones colectivas.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visión monocromática de lo social, en donde hay buenos y malos; por lo general estos últimos son los opositores del grupo al que se pregunta. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disonancia disciplinaria ▪ Cultura del avivato, en donde se reconoce positivamente a los vivos y/o violentos, es decir, a quienes rompen las reglas a su antojo sin ser descubiertos o que reciben un tratamiento especial debido a su condición misma. ▪ En general, hay una <i>impotencia aprendida</i> en cuanto al manejo de los conflictos en particular, y la problemática en general. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliación de las "complejidades reducidas" ▪ Reconocimiento de las potencialidades de asumir los conflictos pedagógicamente ▪ Algunos padres y madres comienzan a comprender la necesidad de involucrarse de manera comprometida en la gestión de casos de violencia escolar ▪ Resiliencia: en donde se han reconocido las condiciones de violencia y marginalidad del sector y se ha tomado la decisión de implementar acciones desde la misma comunidad educativa que le apuesten a cambiar estas circunstancias a partir de los recursos materiales y humanos con los que se cuenta.

4.19. IED TIBABUYES UNIVERSAL

Teoría, praxis y efectos de la gestión sub-óptima de los conflictos

Como se ha mencionado en anteriores ocasiones, el deterioro de las relaciones entre la directiva de la APF y la directora de la institución desde 2003 ha afectado constantemente las posibilidades de desarrollo del proyecto desde su inicio, puesto que para tal efecto se precisaba de una cooperación entre ambas organizaciones. Las prevenciones y el pesimismo por el manejo de este conflicto, han generado una suerte de *procesos paralelos* en los que por un lado trabajábamos con la APF y, por otro, con la IED.

Parte de la oposición entre ambas partes, fue manifestada precisamente en la elección del PEI como espacio de trabajo propuesto por los miembros de la APF en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, pues consideraban que es ilegítimo al haber sido impuesto por la directora desde su llegada a la institución y además poco adecuado a las necesidades del contexto territorial del sector. De otro lado, recordemos que en el nivel administrativo de la IED TIBABUYES UNIVERSAL, el actual PEI es considerado uno de los pilares de su buena reputación en la localidad de Suba, pues, al parecer, obtuvo o ha sido postulado para un reconocimiento en un concurso a la excelencia.

Aunque con la Junta directiva de la APF 2003 desde febrero llegamos al acuerdo de actuar mancomunadamente con la institución educativa en el marco del proyecto a fin de ir limando asperezas al pensar problemas y buscar soluciones que beneficien a la comunidad escolar, tal situación no se dio, pues se acudía el tema de las confrontaciones del año pasado de manera recurrente.

Con respecto a las directivas de la institución, ocurrió un incidente que deja claro el estado de las relaciones entre unos y otros miembros de la comunidad educativa: un día en el que habíamos pactado con las coordinadoras realizar un taller con estudiantes (después de solicitar el permiso, un padre de la APF nos acompañaría para iniciar el proceso de análisis a fin de comprender las lógicas de violencia dentro y fuera de la escuela), el trabajo fue cancelado por la directora a través de un informe verbal de las coordinadoras, quienes justificaron la decisión así:

- La directora no estaba enterada de la actividad que se iba a desarrollar, en lo que reconocieron un error administrativo interno.
- El padre de familia que acompañaba al asistente de investigación era *persona non grata* en la institución.

A la semana siguiente, cuando se le planteó a cada parte emprender un nuevo proceso de negociación, los argumentos de ambas coincidieron en la convicción de que, precisamente el agotamiento de esa opción dio pie a los procesos disciplinarios y legales que cursan actualmente en la Secretaría de Educación. Es preciso reconocer que cuando los actores escolares/sociales acuden a las vías legales para resolver sus diferencias es poca la labor que se puede hacer de gestión del conflicto ya que, precisamente, el operar del aparato legal busca establecer lo que ocurrió a partir de pruebas y finalmente, obligar a los implicados a actuar de una manera determinada. No es de extrañar que, cualquiera

que sea la decisión que tomen las instancias de la SED, habrá de parte y parte quienes se consideren *ganadores* o *perdedores* y el conflicto continúe por otras vías como la maledicencia y el entorpecimiento de las actividades de unos y otros.

Como es obvio, la polarización de unas personas con respecto a las otras ubicó a la Corporación OXIMORON como una organización susceptible de convertirse en aliada de los opositores de cada grupo. Téngase en cuenta que en un conflicto cualquiera cada persona intenta mostrarse estratégicamente como poseedores de los argumentos más apropiados que lo han hecho actuar de cierta manera:

De este modo, los sujetos se asumen como protagonistas, dejan de serlo, cambian de papel o de identidad, se ubican en el pasado, en el presente o en una situación futura o hipotética, reconocen o desconocen acontecimientos, situaciones, relaciones o procesos, o, mediante diferentes tipos de actos de habla, aseveran, exponen, exhortan, ordenan, aconsejan, juzgan, se comprometen, entre otros⁹⁴.

Ante esta situación difícil de manejar, fundamentalmente por la polarización, el asistente de investigación le dejó claro a las partes que el compromiso de la Corporación era con la construcción de bienes públicos como la educación; de modo que si no existía cooperación de ambas organizaciones, el desarrollo del proyecto sería imposible y era claro que en ese sentido, quienes se verían afectados –al perder la posibilidad de aprender de sus problemas- serían todos los integrantes de la comunidad educativa, no solo los protagonistas del conflicto.

Dentro de estos diálogos se dieron sugerencias de un marcado pesimismo como: a) la posibilidad de renunciar al proyecto, de parte de la directora de la institución, y b) esperar a la elección de la Junta Directiva 2004 de la APF, propuesta por los padres de la directiva del 2003. Con respecto a estas lógicas, César Rocha afirma que esta racionalidad tiene mucho que ver con la lógica de los *westerns* o las películas de charros mexicanos, en donde suele ser parlamento común entre opositores la frase “En este pueblo no hay espacio para los dos” como preludio a la exclusión por la vía del exterminio. Pues bien, del mismo modo suelen pensar quienes resultan involucrados en conflictos que se polarizan en extremo.

Ante las dificultades, propuestas...

A fin de establecer un procedimiento claro para ambas partes, se llegó al acuerdo de que cada una escribiría una carta dando cuenta de las razones por las que hasta la presente no se había podido desarrollar el proceso de trabajo de una manera satisfactoria. Ambas aceptaron. Por su parte, la directora de la institución propuso que se trabajara con la Junta Directiva 2004, específicamente en lo referente a la fusión de estatutos de las sedes A y B condicionada a la solicitud de algunas aclaraciones del informe de la primera y segunda fase que se había entregado en diciembre del año pasado, las que se le suministraron a la semana siguiente.

⁹⁴ VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres. Un análisis sociológico y lingüístico. En: Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1999.

Luego de evaluar la situación en la reunión de equipo de investigación se propusieron los siguientes cursos de acción de parte del proyecto:

- Considerando que: a) el término del período administrativo de la Junta Directiva de la APF 2003 se da en marzo, y b) ya existe un proceso legal en curso y que los conflictuantes de ambas organizaciones no manifiestan la intención de adelantar un proceso de negociación, se trabajará con la APF 2004 procurando ayudarles a construir un proyecto colectivo que propenda al mejoramiento del desarrollo y la calidad de vida de la comunidad educativa.
- Se acepta la propuesta de asesoría en cuanto a la fusión de los estatutos, dejando claro que la prioridad la tiene el anterior ítem.
- Con los miembros de la Junta Directiva de la APF saliente se acordará facilitar el proceso de empalme.

Hacia mediados del mes de marzo de 2004 se realizó en la IED la elección de padres y madres delegados de curso y posteriormente la elección de la nueva Junta Directiva de la APF (a la que no fue invitado ningún representante del proyecto). Días después, dos padres de familia -uno de la directiva de la APF 2003- enviaron un derecho de petición al CADEL (Ver anexos) en donde, en resumidas cuentas, se intentaba impugnar la elección de la Junta Directiva 2004 por considerarla viciada en cuanto al procedimiento.

Veamos: según testimonios de ambas partes en conflicto, los padres de la institución eligieron a 57 delegados de curso; éstos a su vez, se reunieron por grados y nombraron a un representante por nivel, dando como resultado 13 personas, de quienes se esperaba que se seleccionaran las siete de la Junta Directiva de la APF 2004, sumadas a una que oficiara en calidad de Fiscal y otra como representante del Consejo de Padres al Consejo Directivo. La demanda de los padres y madres inconformes con la elección obedecía, fundamentalmente, a que ésta no se había realizado en plenaria de los delegados de curso.

Nuestra hipótesis es que con la *elección controlada*, la directora se garantizaba una Junta Directiva representativa pero de conformación intencionalmente aleatoria, a fin de evitar impasses como los acaecidos el año pasado; la lógica subyacente es: "divide y no tendrás tantos problemas". De otra parte, el padre y madre de la directiva 2003 acudían al aparato legal para desarticular a una Junta Directiva asumida como *aliada de la directora*, lógica anexa: "aprovecharemos cualquier falla procedimental de la IED para boicotear sus estrategias". En últimas, ambos sectores buscaban lograr la mayor cuota de cohesión grupal, de poder en las relaciones sociales para aparecer como "humanamente mejores"⁹⁵ en el ámbito escolar.

Ante esta situación, les propusimos a ambas partes que se realizara de nuevo esta reunión teniendo al representante de OXÍMORON como garante de un proceso transparente, bien de ratificación de los ya electos, o de la elección de nuevos padres y madres de familia para la Junta Directiva 2004. La directora asignó a dos docentes y a la coordinadora de la Sede A para acompañar este proceso.

⁹⁵ ELIAS, Norbert. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En: La civilización de los padres y otros ensayos. Grupo editorial Norma. 1998.

La primera reunión se realizó el día 3 de abril de 2004, a la que asistieron 22 de los 57 delegados, y no había quórum inicialmente. Considerando que después de media hora era posible tomar las decisiones pertinentes con el 30% del total de delegados y aunque se tomaron algunas en cuanto a reformas al Manual de Convivencia⁹⁶ sugerimos que la elección de Junta Directiva 2004 se realizara con más personas, de modo que fuera claramente legítima a fin de comenzar a construir confianza con los delegados, asociados y demás integrantes de la comunidad educativa gracias a un proceso transparente y democrático.

Se tomó la decisión de hacer una segunda reunión para el 14 de abril. En ésta asamblea definitivamente se elegiría a la Junta directiva 2004, lo que ocurrió en efecto, no sin antes presentarse un episodio de confrontación entre simpatizantes de uno (directiva de la APF 2003) y otro lado (directora de la IED) de las partes en conflicto. El cruce de palabras ocurrió entre el padre que ahora oficia como presidente -cercano a la directora- y el ex directivo de 2003 que había sido declarado persona no grata intramuros de la institución y co-autor del derecho de petición. La razón fue que el ex dignatario mostró a los asistentes una copia de una de las planillas que habitualmente entregan las instituciones educativas al CADEL a fin de suministrar los datos de quienes hacen parte del gobierno escolar. En la planilla aparecían los nombres de la primera elección que se estaba *corrigiendo* en esa jornada; el argumento del padre era que la elección que se estaba realizando no tenía validez porque ya se había radicado la planilla en el CADEL.

Una vez inspeccionado el documento, el asistente de investigación le informó a este delegado y a los otros participantes que tal tipo de documento no era imprescriptible y se podía cambiar. Posteriormente, les recordó a ambos padres de familia y a los demás "alineados" que ese era un escenario democrático en donde la mayoría de delegadas y delegados esperaba cambiar las dinámicas de relación entre la comunidad escolar con respecto al año 2003 sin importar si eran unos u otros quienes tenían la razón. También les advirtió que su disputa estaba lesionando el ápice de confianza y optimismo de los demás delegados y asistentes a la elección, con respecto al futuro de la APF. Afortunadamente la algidez del momento comenzó a disiparse en medio de la elección.

Con respecto a la elección de los dignatarios de la APF 2003 no se pudo realizar un trabajo de formación política previo, puesto que la asistencia es baja por el desprestigio en el que se encuentra la APF. De otro lado, es bastante perceptible la polarización entre buena parte de los delegados de curso, así como la desconfianza y el temor a cooperar de los que podríamos llamar "no alineados".

Aunque es arriesgado pensar en cómo están configuradas al interior las *cuotas de poder* de la Junta Directiva 2004, podíamos decir que está en un 20% de aliados de la directora y un 80% "no alineados"; precisamente, la refriega -sin mayores argumentos- por parte del padre de familia ex directivo de 2003, afectó sus intereses por hacer parte de la directiva 2004.

INTENTANDO CONSTRUIR UN PROYECTO COLECTIVO

⁹⁶ Aunque una parte de las reformas eran a modo de fe de erratas, otras tenían que ver específicamente con los derechos y deberes de los padres y madres de familia (ver anexo), lo que se convirtió en una excelente oportunidad para explicar algunos aspectos de sus responsabilidades como organización.

Con un panorama de confrontaciones, chismes, desconfianza y mínima cooperación, pretendíamos iniciar labores en cuatro aspectos: a) capacitación en aspectos legales de la APF para la Junta Directiva recién electa, b) colaboración en cuanto a la consolidación de procesos de organización y legalización (empalme incluido), c) aprender el manejo de una metodología para realizar el Plan de Trabajo de manera participativa, y d) unificar y redactar los nuevos estatutos.

Una de las dificultades para cumplir con estos objetivos fue la inasistencia a varias de las reuniones por parte de la Junta Directiva en pleno, sumada a las complicaciones que han expresado algunos dignatarios para reunirse a determinadas horas. Aún con estas condiciones, se pudo desarrollar el taller de marco legal de la APF y asesorar al grupo en cuanto a procesos organizativos internos.

Respecto a la legalización, se tomó la decisión de cambiar los estatutos para registrarlos en la misma diligencia que los cambios de directiva en el registro mercantil, pues se evitarían sobrecostos; sin embargo, aunque se acordó que los directivos pasarían los estatutos existentes en formato digital, tal situación no se ha dado hasta la presente, así como tampoco se ha realizado la reunión para analizarlos, evaluarlos y redactar un borrador definitivo. El argumento para esta situación ha sido la falta de tiempo, aún cuando es de su conocimiento que el proyecto está por terminar.

Desde la experiencia que nos ha otorgado este trabajo con APF en la Localidad de Suba, existen ciertas reservas en cuanto a la construcción de un proyecto colectivo de esta organización de los padres y madres: es evidente la actitud a la vez distante, controladora y de desconfianza de diversas instancias de la IED hacia la Junta Directiva naciente.

Dentro de la APF es perceptible la tendencia de una u dos personas a realizar acciones individuales en nombre de lo colectivo; estas actitudes sumadas a la prevención que tienen algunos por ser considerados aliados de uno u otro lado, podría resultar en la defección de quienes se sientan señalados por cualquier motivo. Como afirma Robert Putnam:

En la ausencia de un confiable compromiso mutuo, cada cual, individualmente, tiene un motivo para desertar y convertirse en un "jinete libre". Cada quien espera racionalmente que el otro deserte...

(...)Si los actores son incapaces de contraer compromisos confiables entre ellos, deben lamentablemente, aunque racionalmente, renunciar a muchas oportunidades de beneficio mutuo⁹⁷.

La única alternativa posible en el proceso de esta APF es generar acciones y procesos que incrementen la confianza de los delegados de curso, padres y madres a quienes se debe la organización. En la medida que sea perceptible una relación de independencia respetuosa hacia a las directivas y de horizontalidad con sus bases, el devenir de la APF de la IED Tibabuyes Universal, podrá enrumbarse hacia un destiempo diferente al que hasta ahora se ha forjado.

⁹⁷ PUTNAM, Robert. Para hacer que la democracia funcione. Caracas: Galac, 1994. p. 207

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE OPCIÓN B

El siguiente es un sucinto informe de dos instituciones con las que el trabajo que se ha desarrollado ha sido mínimo por razones ajenas a nuestra competencia. Existen tres circunstancias comunes: a) elección de la APF hacia mediados de marzo, lo que significó un inicio de actividades con el proyecto hacia la última semana de marzo y la primera de abril, b) manejo inadecuado de la información del proyecto, bien desde directivas de la institución educativa o la APF, y c) falta de continuidad y compromiso por parte de los directivos de 2003 que habían participado en el proyecto.

En ambos casos se envió una carta (ver anexo) en que se les proponen dos cursos de acción

(...) aunque sabemos de las limitaciones que genera el que su organización se integre casi a finales de la Fase III por razones que son de nuestro conocimiento, deseamos hacer un trabajo comprometido y mancomunado en donde resultemos beneficiados todos y todas.

Bien, teniendo en cuenta las circunstancias, tenemos dos propuestas para ustedes:

OPCIÓN A. Desarrollo de la Fase III: Gestión de conflictos. En donde procederíamos a seleccionar un conflicto de relevancia para toda su comunidad educativa para darle un proceso de análisis y gestión apropiado en donde aportemos a la convivencia de la comunidad escolar.

OPCIÓN B. Construcción de un proyecto colectivo como organización. Consistente en un proceso de capacitación y asesoría para adelantar un proceso de planeación participativa con los padres y madres delegados de curso que de cómo resultado el Plan de Trabajo, que les corresponde hacer por Ley.

En ambos casos se hace determinante el compromiso en tiempo y trabajo, cuando menos de la Junta Directiva de la APF. Vale la pena recordar que nuestro proyecto responde a una inversión del gobierno Local y Distrital en las Asociaciones de Padres de Familia, así que depende de todas y todos que estos recursos públicos sean aprovechados.

Tanto la IED Alberto Lleras como el Colegio Celestín Freinet, eligieron la opción B, puesto que la premura del tiempo y sus necesidades internas como organización así lo exigían.

4.20. CELESTÍN FREINET

Con esta institución educativa y su APF habíamos intentado establecer contacto desde los primeros de marzo, sin obtener respuesta formal. Por vía telefónica, el ex presidente había afirmado que habían decidido darse un receso hasta que se eligiera una nueva Junta Directiva, lo que ocurrió hasta marzo 25 de 2004.

Sólo hasta los primeros de abril se logró un contacto eficaz con la Junta Directiva de la APF, en la que se expuso el proyecto. Acto seguido se dio curso a las siguientes actividades a hasta la fecha:

1. Taller sobre el marco legal de las APF

2. Asesoría sobre procesos de organización interna y acuerdos sobre la apropiación social de sus funciones.
3. Asesoría sobre la asignación de recursos de la Asociación para un proyecto de cooperación internacional, consistente en la dotación de una cocina, cuyos alimentos subsidiados beneficiarían a cerca de 1150 estudiantes.

Sobre los anteriores aspectos el de la asignación presupuestal involucra también dinámicas de conflicto. Veamos: hacia mediados de abril, las directivas de Colegio Celestín Freinet solicitaron ayuda de la APF para la implementación de un programa de alimentación de la Embajada de Holanda en la institución.

La representación diplomática de Holanda en Colombia, donaría mensualmente los alimentos para el almuerzo de 1150 niños de estratos 1 y 2 de la institución con sólo tres exigencias: a) disposición de un lugar en donde se preparen y consuman los alimentos dentro de la institución educativa con todos los requerimientos de Ley para el procesamiento y consumo de alimentos, b) los administradores se harían cargo de la mano de obra necesaria, y c) el cobro por almuerzo a cada niño o podría exceder los quinientos pesos. La solicitud de las directivas de CELFREI era básicamente que mientras ellas suministraban el espacio, la Asociación de Padres de Familia asumiera la dotación de la cocina. El costo de esa inversión era de cerca de treinta y un millones de pesos, cuando el capital de trabajo de la APF para todo el 2004 es de treinta y cinco millones, aproximadamente.

Cuando algunos de los directivos advirtieron que era mucho dinero para invertirlo en un solo rubro, las directivas del CELFREI les increparon, advirtiéndoles que entonces el programa se iba a perder por la falta de compromiso de la APF.

El día que desarrollamos el taller sobre marco legal de las APF, salió a colación el tema. De modo que aprovechamos para dejar claro que ese no es el tipo de inversión que se espera haga una APF; sin embargo, los dignatarios pensaban que era una gran oportunidad de mejorar la situación nutricional de muchos de los niños que están en la institución por convenio; así que comenzamos a debatir las ideas para llegar a las siguientes conclusiones:

- La APF no iba a permitir que las directivas plantearan la situación del programa de alimentos de la Embajada de Holanda como una situación de suma cero en la que los directivos de la Asociación terminarían siendo asumidos como directos responsables de los resultados de aceptar o no esa oportunidad.
- El máximo de inversión al que se accedería sería de 1/3 del total del capital de la APF.
- Se procedería a buscar una co-financiación con ONG's internacionales y otras embajadas a fin de aminorar la inversión de la APF y el CELFREI.

Para varios de los miembros de la directiva, realizar el análisis estratégico de las intencionalidades y acciones de otros actores de la comunidad escolar resultó ser un aprendizaje importante como lo manifestaron al final del debate, pues uno de los derroteros que siempre se les propuso era analizar las consecuencias políticas de cada

uno de los actos que fueran a emprender con la representación y confianza de sus bases: los padres y madres.

Finalmente, después de una acalorada discusión en asamblea de delegados, las directivas del CELFREI comprendieron que si bien la APF apoyaría la iniciativa, no asumiría el 100% de la inversión, sin embargo, adelantaría procesos de gestión para buscar recursos de otras fuentes de financiación.

Al parecer esta confrontación contribuyó al posicionamiento de la Asociación como una organización respetuosa y cooperadora que fundamenta sus argumentos con a partir del diálogo con sus bases. Una de las inquietudes que nos queda respecto a la directiva de esta APF es que tiene una marcada centralidad en desarrollar actividades de carácter más administrativo que pedagógico, tendencia que intentaremos equilibrar hasta la finalización del proyecto.

4.21. IED ALBERTO LLERAS CAMARGO

Considerando que la participación de esta asociación en 2003 había sido mínima, esperábamos adelantar con las madres de familia que habían participado un proceso ambicioso de gestión de conflictos productote las relaciones entre padres, madres y estudiantes, sin embargo, las dos personas manifestaron claramente su intención de no postularse para hacer parte de la directiva 2004 y por ende del proyecto aún cuando les propusimos que permanecieran como madres de la institución para dar continuidad a lo que se había iniciado en mayo de 2003.

Con respecto a la IED Alberto Lleras, aunque ofrecimos en reiteradas ocasiones asesoría en los procesos de elección de la APF, estas nunca encontraron eco, perdiéndose en una serie de visitas, cartas y requerimientos que siempre recibían respuestas tendientes a dilatar la hora cero para comenzar.

Fue hasta el 21 de abril del año en curso que pudimos establecer el contacto con la nueva Junta Directiva, en donde acordamos preparar una jornada de planeación participativa a fin de incrementar la legitimidad de la APF, así como de elaborar el Plan de Trabajo de forma participativa. La razón fundamental es que en la primera administración de 2003 (el presidente fue destituido) se habían malversado fondos, de manera que la confiabilidad de la Asociación de Padres de Familia estaba en su punto más bajo desde el año pasado. La idea entonces era que los padres y madres vieran en los directivos de la APF un grupo sólido, con propuestas de construir un proyecto colectivo en conjunto con sus representados. Sin embargo, una de las constantes actitudes frente a esta situación era el pesimismo.

Con esta APF se han presentado dificultades para las reuniones por casos fortuitos o de asistencia, que realmente es baja. Existen dos posibles explicaciones a esta situación: por una parte, aunque hay interés por participar en el proyecto, son notorios ciertos roces entre algunos directivos que aún no se han negociado; de otro lado, casi todos los directivos trabajan con horarios diferentes, de allí que la baja asistencia ha creado un clima de desmotivación entre la directiva.

Aún con estos inconvenientes, a la fecha se han desarrollado fundamentalmente dos actividades:

1. Asesoría en la elaboración del acta de nombramiento de nueva Junta Directiva para registrarlo en Cámara de Comercio.
2. Capacitación (tres sesiones) en Cartografía Social.

La jornada de planeación no se ha desarrollado hasta ahora por razones operativas. Otro factor incidente es la falta de cohesión del grupo, para cual tenemos planeado un taller de gestión de conflictos en donde procuraremos manifestar y negociar las diferencias entre los directivos de la APF 2004.

4.22. IED SÍMON BOLIVAR

Las convivencias, los conflictos y las violencias, todas constituyen unos tránsitos entre lo individual y lo colectivo, entre las relaciones particulares y las generales, en tanto, el/la sujeto en sociedad tramita sus intereses de acuerdo a sus aprendizajes, experiencias y posibilidades que la misma sociedad le proporciona y que él o ella en su singularidad construye⁹⁸.

Dentro de la institución Educativa Distrital Simón Bolívar existe un interés de parte de docentes, estudiantes, directivos y algunos padres por abordar y gestionar sus conflictos; sin embargo, las condiciones de la institución y las dinámicas generadas dentro de diversos escenarios institucionales y no institucionales hacen que a la hora de analizar y afrontar la convivencia, la tarea se vuelva algo compleja.

En esta perspectiva, gran parte de la comunidad escolar asume que la convivencia supone solucionar los conflictos de manera negociada y respetar la diferencia, paradójicamente en el escenario escolar algunas veces las reglas, las valoraciones y las estrategias de acción no son totalmente consecuentes con esta visión, puesto que la falta de comunicación, el autoritarismo y la agresión hacen que la convivencia sea una construcción colectiva atravesada por desencuentros.

En este sentido, dentro de esta dinámica cada uno de los actores escolares construye la convivencia a partir de sus deseos, creencias, valores, aprendizajes y en sí por su experiencia de vida: es allí donde se empieza entender que no es tan fácil entrar a un proceso de negociación. Y cuando los actores escolares se enfrentan a un conflicto se escuchan algunas frases como: "Los muchachos deben respetar", "el bien colectivo está por encima del individual", "O todos en la cama, o todos en el suelo", "Vale más la palabra de un profesor que la de un alumno" o "...Aquí no se toman medidas".

En la institución, generalmente los conflictos son manejados con sanciones punitivas y se respetan los conductos regulares contemplados en el manual, ya que para muchos docentes, estudiantes y directivos es mucho más fácil asumir métodos ya conocidos que enfrentarse a la incertidumbre⁹⁹; es así como la resistencia al cambio ha impedido posibles transformaciones en cuanto al manejo del conflicto.

En contraposición a esta manera de afrontar los conflictos, por motivación de algunos docentes y la madre de familia participante en el proceso, se ha venido construyendo colectivamente una noción en la que se observa la comunicación y la construcción de reglas de juego como estrategias para asumir y gestionar los diversos conflictos escolares.

⁹⁸ 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. 2.

⁹⁹ MORIN Edgar. *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. UNESCO. 1997. Pág.64. "Hay que aprender a enfrentar las incertidumbres puesto que vivimos en una época donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbre ligadas al conocimiento". Morin Edgar. *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*

Asociación de padres de familia

En la actualidad la Asociación se encuentra haciendo el proceso de legalización, aunque la APF ya está registrada en Cámara de Comercio, han presentado algunos inconvenientes a la hora de realizar el empalme con la anterior Asociación.

En este año la APF ha ganado legitimidad ante los padres del colegio por sus acciones; además, está promoviendo un proceso de trabajo colectivo con la asamblea de delegados, tarea que no ha sido fácil, pero ha dado sus frutos en cuanto a participación y visibilización de los intereses de sus integrantes, obteniendo como resultado un trabajo conjunto más provechoso para la institución.

La junta directiva no se involucró directamente en la gestión del conflicto ya que piensa que esto lo deben hacer sus representantes en los distintos comités, además de su falta de tiempo para desarrollar las actividades propuestas desde *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a través de la gestión de los conflictos*.

ESPACIO Y CONFLICTO SELECCIONADO

El trabajo de esta fase de gestión se desarrolló en el Comité de convivencia, espacio seleccionado debido al interés del coordinador y los padres representantes de la Asociación participantes. El objetivo era cualificar las competencias de sus miembros en la parte conceptual y metodológica para poder abordar distintos tipos de conflictos que se presentan en la cotidianidad del colegio.

En la segunda sesión, los miembros del comité de convivencia presentaron las problemáticas que podrían trabajarse en el espacio, teniendo en cuenta su frecuencia y afectación en la convivencia escolar. La problemática seleccionada fue la carencia de procesos comunicativos y la agresividad en la escuela.

Ante el comité de convivencia llegó el caso de Magally, estudiante del grado 803, quien había participado en varias agresiones físicas dentro y fuera de su salón, con este caso se abordó la tercera fase del proyecto: el análisis y la gestión del conflicto.

Aunque se realizaron varias sesiones con el comité no se pudo avanzar mucho en el proceso de discusión del mismo conflicto por su misma dinámica de trabajo y la de la institución, puesto que dentro de las sesiones de trabajo para el análisis del caso, se tuvieron que abordar dos conflictos que tenían que ver con la problemática de agresión física y verbal entre estudiantes, uno de los cuales fue conciliado por las partes sin que hasta el momento tenga mayores repercusiones. El segundo, por decisión de las partes, se resolvió desde la vía legal. Además de esto, una dificultad en el proceso estuvo representada por la falta de participación constante de estudiantes y docentes en las sesiones por encontrarse desarrollando actividades académicas. El trabajo de historias de vida fue desarrollado con la participación de una madre de familia y la orientadora, las redes del conflicto se trabajaron con el grado 803.

Dentro de las fortalezas del trabajo que se desarrolló, está la iniciativa y la motivación de los miembros del comité de convivencia por aprender y cuestionar la dinámica de los conflictos sobre todo por parte de la madre de familia que ha estado de manera

permanente en el proceso. También desde orientación se han logrado establecer acercamientos con los estudiantes directamente involucrados en los conflictos y se ha construido un clima de confianza para el trabajo de gestión.

HISTORIA DEL CONFLICTO

Magally Martínez Reina es una joven de 15 años, que desde niña ha vivido en la zona del Rincón con su mamá, Olga Reina, quien se esforzaba por lograr que ambas salieran adelante trabajando en casas de familia. Desde que Magally era bebé, Olga se separó de su esposo Sigifredo Martínez, quien la maltrataba; él se había quedado con Freddy, el primer hijo de la pareja. Magally tuvo poco contacto con ellos durante su infancia.

En los primeros años de su vida Magally no estuvo involucrada en ningún conflicto en el espacio escolar, sin embargo, la agresión física y verbal eran una constante en su vida familiar¹⁰⁰, ya que casi siempre ésta aparecía como un forma de enfrentar los múltiples conflictos que se presentaban en el hogar por irresponsabilidad o desacuerdos en las acciones que entre madre e hija se daban.

Durante este tiempo nació Camilo, el segundo hermano de Magally, quien ha sido como su hijo, ya que desde pequeño lo ha cuidado y protegido mientras su mamá trabajaba. En este momento la joven sentía que las relaciones familiares habían mejorado y llegó a confiar y ver como su papá a Juan, quien vivía con ellas hace años como pareja de su mamá y era el padre de Camilo. De nuevo la familia se desintegró por problemas entre la pareja. Desde este momento las agresiones entre Magally y su mamá se incrementaron al punto de no tolerar las actitudes de la otra.

La escuela como co-responsable

Magally inició sus estudios de quinto de primaria, en la Institución Educativa Distrital Simón Bolívar. Durante los primeros dos años no tuvo ningún problema de disciplina ni académico; sin embargo, a partir de séptimo, los problemas disciplinarios empezaron a presentarse haciendo frecuentes los llamados de atención y citación de acudiente. Después de esto, Magally comenzó a agredirse física y verbalmente con otros compañeros.

En grado octavo Magally se agredió físicamente con su compañera de curso, Syndy. Después de la confrontación Magally fue amenazada por amigos de Syndy que pertenecían a un parche de la zona; su mamá, preocupada acudió al colegio, pero al ver que no era suficiente para controlar las amenazas, decidió ir a instancias legales.

Después de este conflicto, Syndy fue trasladada de colegio; Magally fue cambiada de salón. Allí conoció a July Paolin, una compañera que es *respaldada* por los parches del entorno. Cuando la directora de curso se enteró, las separó y le sugirió a Paolin un traslado de institución educativa. Aunque Magally no volvió a presentar problemas disciplinarios, en la institución decidieron no promoverla al grado siguiente por su bajo rendimiento académico.

¹⁰⁰ En dos ocasiones la joven estuvo bajo el cuidado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por maltrato intrafamiliar.

Al iniciar este año escolar, Magally fue recibida en la institución para repetir el grado octavo, y en las primeras semanas se agredió verbalmente con unas compañeras de séptimo. Este conflicto se afrontó sancionando a las estudiantes con anotación en el observador y la advertencia de llamar a sus acudientes si el problema continuaba. Después de esto, Magally fue vinculada con el robo de un libro de inglés, ya que algunos estudiantes vieron a Magally pasándole una maleta a un joven de otro salón.

Magally sostuvo en principio que no diría nada acerca de quien tomó el libro y el colegio decidió sancionarla hasta que no dijera que había pasado, o se encontraría el objeto. Después de estar sancionada una semana, la estudiante asegura haber visto a una de sus compañeras botar el libro en un rincón, versión que fue desmentida por el coordinador al indagar en el curso.

Este es el caso por el cual es remitida al comité de convivencia; en esta oportunidad, ella y sus padres fueron escuchados para hacer sus descargos. En ese momento, Magally discutió con el coordinador por haberla agredido días antes a la entrada del colegio diciendo que ella había tomado el libro sin que esto se hubiera comprobado, situación frente a la cual el coordinador impuso su autoridad tratando de callarla. Después de esto, los padres de Magally defendieron a su hija, sin embargo, terminaron aceptando pagar el libro para que la joven pudiera entrar a clase.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO

Cuando este conflicto llegó al comité de convivencia se empezaron a observar las distintas percepciones frente a la situación de Magally y surgieron inquietudes a cerca de cómo gestionar el conflicto. Para unos era claro que se debían tomar sanciones como pedir un traslado al CADEL o que se retirara a la joven de la IED. Estas ideas se apoyaban en argumentos como; "el bien colectivo está por encima del bien individual", dado por la madre de familia, los docentes y algunos compañeros. Desde los coordinadores de disciplina del colegio se daban las siguientes explicaciones que justificaban la sanción: "Ya se le han dado varias oportunidades" o "Esto no se puede convertir en un reformatorio, sin embargo, no debemos olvidar nuestra labor pedagógica".

Apoyados por una de las docentes y la orientadora, propusimos realizar una investigación sobre el conflicto a partir de las metodologías propuestas por el proyecto, involucrando a la familia de Magally. La propuesta fue aceptada y se empezó a trabajar en el análisis del caso con la orientadora y la madre de familia representante al comité de convivencia. He aquí los resultados de esa labor:

1) Violencia como estrategia generadora de respeto

Una de las primeras reflexiones que se realizaron frente al conflicto tenía que ver con la agresión como una forma de asumirlo, tanto en el espacio escolar, como en el familiar. Al cuestionar a Magally por las motivaciones que tenía para agredir constantemente a sus compañeros, afirmó:

Desde mi casa siempre me he peleado con mi mamá y nos hemos golpeado, talvez por eso yo busco desquitarme con otros de la misma manera...

Este argumento fue discutido y se pudo analizar que uno de los aprendizajes que se había dado era considerar la fuerza como forma de poder o aparente protección.

Cuando iniciamos el trabajo con Olga, madre de Magally, pudimos observar cómo el “no dejarse” es una constante que aparece como estrategia a la hora de enfrentar los conflictos, he aquí de un testimonio respecto a la chica que amenazó a su hija:

(...) esa muchachita (Syndy) no dejaba de molestar a mi hija y por eso la demandamos. A veces me ve en el barrio y empieza a insultarme: *ahora ella es menor de edad*, pero espere y verá que cuando cumpla la mayoría de edad, me desquito.

Además, queda claro que el revanchismo también está presente en estas dinámicas sociales (ver mapa de redes de conflicto).

A partir de este momento, se empezaron a visualizar en el proceso análisis que van más allá de ser un conflicto de una persona, pues se estaba abordando una problemática de agresión que se estaba viviendo en los espacios relacionales en los que la estudiante se desenvolvía, en los cuales otros actores escolares participaban con sus aprendizajes y acciones.

2) Cambios drásticos de reglas de juego

Actualmente Magally está viviendo con su padre, puesto que su mamá consideraba que no podía afrontar más los conflictos que se estaban presentando con la joven.

Yo hice hasta donde pude, pero realmente vivir con Magally es imposible, ella ya no me obedece. Además, es muy altanera y no me respeta...

Esta decisión fue tomada por las dos, al reconocer que incluso después de buscar ayuda psicológica la situación de convivencia en el hogar no mejoró. Aunque Magally y su mamá pensaban que al cambiar de hogar, las condiciones de convivencia mejorarían, esto no fue así: al llegar a un nuevo espacio las personas empiezan a convivir con unas reglas que fueron establecidas por otros con anterioridad o se van construyendo nuevas reglas a partir de los antecedentes de la relación. Este proceso también fue traumático para la familia; Sigufredo, padre de Magally afirma:

Mis dos hijos (Freddy y Magally) parece que estuvieran en guerra todo el tiempo, aunque yo trato de convencerlos para que las cosas no sigan así, ellos se las pasan peleando...

3) Es mejor evitarse problemas

En la historia de este conflicto se muestra como los padres, aunque piensan que su hija no tomó el libro, terminan pagándolo para que ella fuera reintegrada a las clases. En ese momento se hizo visible que en muchos casos los padres aceptan acciones arbitrarias de parte de la escuela, porque la consideran como una forma de asenso social y como una necesidad para el desarrollo de sus hijos.

Actualmente el padre de la joven está afrontando los conflictos mediante el diálogo, esperando aportarle en algo a la situación: “yo trato de hablar con Magally frente a su

situación en el colegio para tratar de que ella mejore". Sin embargo, los avances no han sido mayores.

Al relacionar la historia del conflicto con la cotidianidad del grado 803, empezamos a ver como las estrategias de acción empleadas en el conflicto de Magally también se encuentran en la convivencia que se ha dado en su curso...

4) Fuertes con los débiles y débiles con los fuertes

Se ponen en evidencia dos estrategias que usualmente se presentan en los conflictos escolares: "medir fuerzas" para aliarse con los más fuertes y "ser débil con los fuertes y fuerte con los débiles" para ser respetados (temidos) por los otros. Un ejemplo de ello es el testimonio de Syndy, estudiante de 803:

Magally conmigo no se mete desde que tuvimos un problema, además, ella sólo le pega a los muchachos y ellos a veces se dejan...

Lo contradictorio del caso es que, pese al interés de todos los integrantes del curso en ser considerados apreciados más que temidos, se justificaba el uso de la violencia para *infundir respeto* o para explicar acciones agresivas entre unos y otros.

5) Chisme y rumor

Otras estrategias utilizadas en el conflicto fueron el rumor y el chisme, como forma de hacer públicos los conflictos con una o varias versiones distorsionadas: *"aquí en el curso se dan mucho los chismes y por eso se han armado varios problemas"*, afirmaba una compañera de Magally cuando se le preguntaba acerca de las espacias de comunicación entre compañeros. Por ejemplo, en el momento en que se perdió el libro empezaron a culpar a Magally por la situación presentada con la maleta. Así mismo, Magally responsabilizó del hecho a una compañera, sin tener mayores argumentos. Por otro lado, cuando se estaba haciendo la investigación y el análisis del conflicto, se corrió el rumor de que Magally estaba embarazada, situación que creó un clima de desconfianza y preocupación tanto en la familia, como en el colegio.

Otro de los puntos que se analizó fue la visión que tenían otros actores escolares frente al grupo. En este aspecto, ellos son observados como uno de los cursos más conflictivos de la institución, como se puede observar en la apreciación de la docente Sara, representante del comité, refiriéndose al grupo:

Estos jóvenes son muy indisciplinados siempre que yo estoy haciendo clase en los salones cercanos a ese grupo (803) me toca ir a pedirles que hagan silencio, a mi me parece que no escuchan...

6) Autoritarismo

En cuanto a las estrategias de los docentes a la hora de asumir los conflictos, una de ellas es la imposición de la autoridad junto con la sanción como se puede analizar en la historia del conflicto, cuando el coordinador discute con la estudiante y en el testimonio de un docente sobre su relación con ella:

Con Magally toca poner la autoridad porque ella es muy altanera y no respeta, el otro día me dijo que los alumnos tenían más derecho que los profesores y que lo decía en el manual (de convivencia)...

Las relaciones de Magally con sus docentes también están mediadas por la valoración de justicia que se aplica en la escuela y sobre todo en el evento concreto del libro. Como ella misma lo comenta:

Áquí vaie más la palabra de un profesor que la de un alumno y eso no deberlä ser así... yô pienão quã:
O todos en la cama, o todos en el suelo".

En ese sentido, la idea de impartir justicia también es importante para los profesores: el afirmar que "no se toman medidas", es una frase utilizada por varios docentes no sólo en este conflicto, sino en otros para exigir a los directivos o a otros estamentos del gobierno escolar, que se impongan sanciones disciplinarias. Precisamente, el temor de afrontar conflictos mayores, o a que los presentes no se solucionen rápidamente lleva a muchos actores escolares (sobre todo padres y docentes) a justificar el ejercicio de sanciones punitivas, argumentando que es necesario tomar medidas para que los demás estudiantes "no tomen el ejemplo" y sigan por el mismo camino.

GESTIÓN DEL CONFLICTO

Cuando encontramos que muchas de las situaciones que se presentaban dentro de los conflictos en los que participaba Magally tenían una relación con las reglas de juego manejadas en otros espacios, se hizo la propuesta de realizar un análisis de las relaciones y reglas que se manejan en el grado 803, contando con el acompañamiento del departamento de orientación. A partir de este momento, se le hizo la propuesta al curso, dando inicio a la construcción de la red de relaciones en torno a Magally como miembro del curso. Allí se confirmó el uso de estrategias como el autoritarismo y la violencia para asumir los conflictos.

Después iniciamos la construcción de posibles alternativas de gestión. En ese proceso tratamos de averiguar que se había hecho en el pasado para mejorar las relaciones en el curso y su imagen a nivel del colegio. Según el director de grupo:

El curso hizo una salida conmigo, hicimos unos compromisos, identifiqué a unas jóvenes líderes dentro del curso que me estaban ayudando para regular el comportamiento del grupo, pero no se que pasó. Yo los había felicitado porque denotaban un cambio, pero volvieron a la misma dinámica de indisciplina... Quise ser su amigo, pero no veo el resultado y por eso toca sumir la posición de autoridad con observador en mano...

Podría decirse que algunos actores escolares consideran que el diálogo y la generación de confianza pueden ser *nuevas* formas de asumir las relaciones para aportar a la gestión de un conflicto; sin embargo, cuando se presentan tropiezos en el proceso, prefieren volver a las sanciones punitivas tradicionales y a la imposición de la autoridad como manera de asumir la convivencia, pues los resultados se ven más rápido, aunque no necesariamente son los más óptimos.

Desde esta perspectiva se discutió con el director de grupo el trabajo de análisis y discusión que se quería realizar con el grupo para identificar las relaciones en el espacio escolar. Él manifestó su preocupación porque la propuesta pudiera hacer más énfasis en

los derechos de los estudiantes y en el cambio de los docentes y los coordinadores, que en buscar que los estudiantes asuman las responsabilidades que tienen los problemas:

Aunque no conozco su trabajo, quisiera hacerles una recomendación, casi siempre que vienen personas de entidades externas como ONG's, les hacen énfasis a los muchachos en los derechos y en que los profesores o los coordinadores deben cambiar y no ellos...

La asistente de investigación le explicó al maestro, a partir de la conceptualización del proyecto, como hemos procurado hacer énfasis el conflicto como posibilidad pedagógica y la co-responsabilidad a la hora de asumir su gestión.

Después de está discusión dialogamos sobre el caso específico de Magally. En este ejercicio varios estudiantes hicieron énfasis en que la joven no estaba reconociendo sus faltas y se estaba excusando en el proceso que llevábamos desde el proyecto para no asumir su responsabilidad. Nos dispusimos entonces a dialogar con Magally para analizar que estaba ocurriendo. Afirmó que si bien era cierto que en ocasiones había contestado que "no la molestaran y hablaran con la persona de OXÍMORON a cargo del colegio", no pretendía justificar o evadir su responsabilidad, sino que quería que respetaran su derecho a ser escuchada:

Yo no buscaba justificarme, lo único que quería era que no se me juzgaran sin escucharme, yo se que no soy una santa... pero también tengo derechos.

El paso siguiente fue discutir con Magally respecto a la importancia de escuchar a los demás para interlocutar con ellos, sin embargo ella argumentó que esto era muy difícil que pasará entre los docentes y ella, pues aunque en el manual de convivencia tal situación estaba consignada como uno de los derechos de los estudiantes, el respeto y ser escuchados, lo que hacían varios de los profesores era imponerse desde su autoridad y la anotaciones en el observador.

En este punto, se hace visible la disonancia disciplinaria, porque existe una distancia entre el discurso ideológico y la realidad. Las normas institucionales no garantizan el manejo adecuado del conflicto y la obsesión de coordinadores, docentes y directivos por construir esas normas, hacen que se evadan procesos de gestión reales. Para el caso concreto, los docentes utilizan el manual de convivencia buscando exigirle a Magally que cambie su actitud, que cumpla con las normas, pero olvidan que con el autoritarismo, en ocasiones, han violado los derechos de la estudiante, generando de esta manera agresiones reiteradas como respuesta.

Días antes a la realización de las redes, Magally participó en un juego en el que terminaron agredidos dos compañeros. Esta situación, las quejas reiteradas de los profesores y los rumores de su embarazo, hicieron que el comité de convivencia decidiera buscar el apoyo familiar para analizar mejor la situación, para definir si era recomendable un traslado de colegio con el fin de que la joven cambiara de espacio y mejorara sus relaciones con los otros. Pese a la intención, el cambio de colegio no garantizaba nada, únicamente el traslado de los conflictos de Magally a otro escenario.

Desde el departamento de orientación citaron al acudiente, él no cumplió las citas, entonces, decidieron ejercer presión sacando a la joven de clase. El padre dialogó con la

orientadora, afirmó que su hija no estaba embarazada y decidió firmar un compromiso de apoyar a Magally desde la casa y que si cometía otra falta sería sacada de la institución.

Por otro lado el grado 803 cambió de director de grupo. La nueva docente a cargo, decidió que la exigencia en cuanto al cumplimiento de las normas y la toma de medidas (sanciones) en los casos más graves, podía ayudar al curso. Por esta razón realizó una encuesta con todos los estudiantes para visualizar a los jóvenes que presentaban mayores problemas de disciplina. El objetivo de ella era remitir los casos a coordinación y al comité de convivencia para hacer un seguimiento más detallado y vincular a los padres. Además de lo anterior, los padres y madres fueron citados para comentarles las problemáticas que del curso y comprometerlos para mejorar la situación desde la casa a partir de la exigencia en cuanto al cumplimiento de las reglas de juego de la institución educativa.

Una de las docentes del comité pidió apoyo a las otras personas que participaron en el espacio para realizar una reunión con los padres del grado 903¹⁰¹ a fin de buscar alternativas de gestión con relación a los problemas de convivencia del curso.

La reunión fue realizada en días posteriores. Aunque fue poca la asistencia de los padres de familia, iniciamos discutiendo con los estudiantes a cerca de las problemáticas que estaban afectando al curso. En el análisis encontramos que la evasión de clase por falta de dinamismo en las clases, la carencia de procesos comunicativos y las faltas de respeto entre los estudiantes y entre éstos y los profesores, eran los aspectos que más afectaban las relaciones del curso. En esta reunión no alcanzamos a planear estrategias de acción; sin embargo, se propuso una nueva reunión para escuchar y construir colectivamente propuestas para mejorar la convivencia. En la siguiente reunión se presentaron la mayoría de padres, quienes conocían la problemática, y empezaron con los estudiantes a exponer las ideas de gestión planteando una salida que les permitiera a los estudiantes sentirse en otro espacio y reflexionar sobre sus relaciones de convivencia.

La paradoja de la violencia como generadora de escenarios de reflexión

Algunos días antes a la realización de las mesas de trabajo, en el colegio se presentó un caso, que fue objeto de análisis y contribuyó de alguna manera al proceso que se llevaba. Una acción violenta presentada dentro del colegio generó un proceso de reflexión acerca de las dinámicas de relaciones en la institución.

Dinámicas que empezaron a pensarse desde el caso de Magally y el curso 803.

El día 19 de mayo tres estudiantes de los grados noveno y décimo tuvieron un conflicto en el cual uno de ellos resultó herido en la pierna con un arma blanca. Esto ocurrió a la hora de descanso, en el patio. Inmediatamente se presentó este suceso, los docentes llamaron al CADEL y a la policía para que les ayudaran a enfrentar la situación. El joven fue asistido y llevado al CAMI más cercano, mientras su compañero era trasladado a la estación de policía.

En los días posteriores al conflicto coordinación empezó a recopilar la información de los involucrados, sus compañeros y las estudiantes que habían ocultado el arma. Además, el

¹⁰¹ Curso en el cual se encuentran varias estudiantes que han participado en los otros conflictos abordados por el comité.

colegio recibió la queja de parte de la madre del joven herido sobre amenazas recibidas en el hospital por parte de familiares del estudiante que estaba en la Estación de Policía

Después de haber recopilado información, se decidió que el conflicto debía pasar a otras instancias. El comité de convivencia fue citado a una reunión extraordinaria el viernes 28 de mayo. Ese día se presentó toda la información sobre el caso y los involucrados en el caso fueron escuchados.

Después de discutir entre los miembros del comité y teniendo la presencia de delegados de la Asociación, se decidieron aplicar las sanciones de suspensión y cancelación de matrícula estipuladas en el manual de convivencia para cada uno de los estudiantes. Los argumentos en favor de la medida, se dieron a partir del seguimiento que desde otras instituciones como el CADEL y la Personería Local se estaba haciendo del caso. También respondía a las exigencias de padres y estudiantes de que se hiciera algo al respecto, para evitar que a futuro se volvieran a presentar conflictos de este tipo.

Teniendo en cuenta lo anterior, no era posible asumir sanciones construidas en ese momento. Uno de los puntos para pensar el conflicto fue tener en cuenta tanto el bien colectivo como el individual. Puesto que si se dejaba que ambos jóvenes continuaran en la institución podría haber represalias y agrandar el problema; por otro lado, era importante que se pensara que iba a pasar con esos jóvenes sino estudiaban...

Aunque no tuvimos mucho tiempo para investigar bien el conflicto y construir alternativas pedagógicas, las acciones violentas que se presentaron y su posterior análisis llevaron a que el comité de convivencia sugiriera tres acciones concretas a desarrollar en la institución:

- Cambio de algunos apartes del manual que se referían a faltas y sanciones para que se sean abordadas teniendo en cuenta los casos presentados en la institución y sus posibles alternativas de gestión, además de que exista una participación más activa de padres y estudiantes en ese proceso.
- Empezar desde aula un proceso de discusión frente a las problemáticas de convivencia que se presentan en el colegio y el entorno.
- Comprometer a la Asociación de Padres de Familia en la realización de un proyecto que fomente los espacios de encuentro entre éstos y los estudiantes para compartir, pero también para analizar los problemas de la institución y las posibles alternativas de gestión.

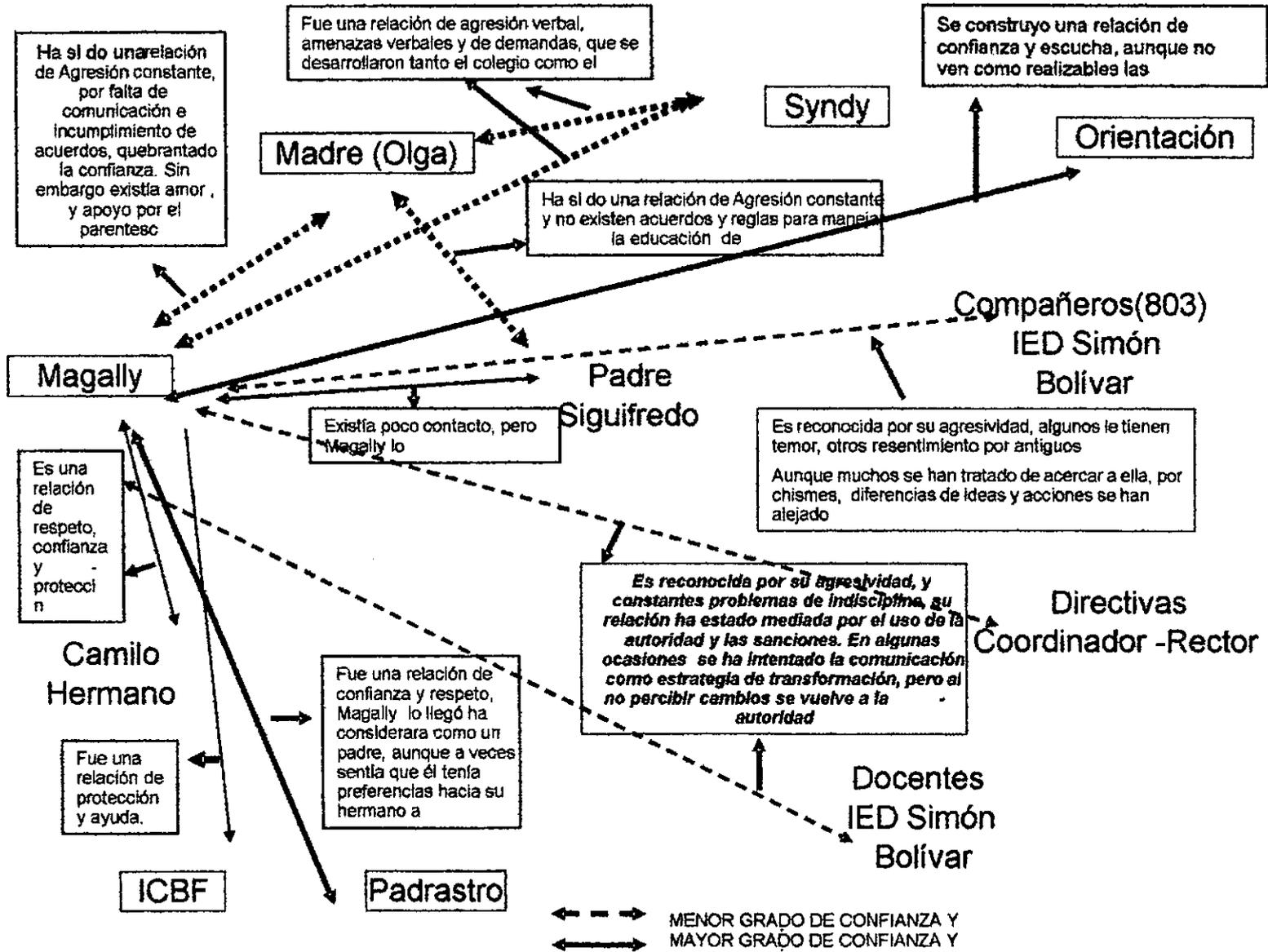
En la actualidad el comité está esperando la decisión del consejo directivo en lo referente al conflicto mencionado y a la viabilidad de las propuestas.

MATRIZ DE ANÁLISIS – IED SIMÓN BOLÍVAR

LÍNEA DEL TIEMPO CATEGORÍA	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>En 803 las relaciones han sido difíciles porque las formas de comunicación son muy pocas y las agresiones verbales son constantes.</p> <p>Para los jóvenes la escuela era un espacio en el que se construían relaciones de cercanía. Sin embargo también era vista como un espacio en el que los conflictos permitían categorizar al otro como el "enemigo"</p> <p>La calle es tomada como escenario de ajuste de cuentas, porque se percibe 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 el espacio más difícil es el salón por que, no existen muchos procesos comunicativos.</p> <p>Para los jóvenes la escuela aún es un espacio en el que se construyen relaciones de amistad, pero también se presentan "enemigos"</p> <p>No existe temor a las sanciones institucionales, el ajuste de cuentas puede darse fuera o dentro de la institución. Algunos actores empiezan a ver la escuela como un escenario de inter-aprendizaje en lo que tiene que ver con la convivencia.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>Todo el grupo 803 era reconocido en la institución por su indisciplina.</p> <p>Directivos y docentes consideraban que Magally era una niña problema.</p> <p>Magally consideraba que la escuela era una institución arbitraria.</p> <p>En el curso se señalan y categorizan las personas como: "el duro", "el sapo", "el juicioso".</p> <p>Magally percibía que su familia era un espacio de agresión constante y por tanto eso justificaba sus acciones violentas hacia su mamá. Aunque considera que allí tiene apoyo frente a los problemas que suceden en la escuela.</p> <p>La mamá de Magally la percibía como una joven "rebelde" e inmanejable y por ello le dijo al padre de la muchacha que se hiciera a cargo su educación. Aunque aun está</p>	<p>Aunque aún el grado 803 es reconocido por su indisciplina, los estudiantes están interesados en cambiar de actitud y mejorar su imagen.</p> <p>Directivos y docentes han empezado a pensar en los estudiantes y en los padres como interlocutores.</p> <p>En el curso aún se señalan y categorizan las personas como: "el duro", "el sapo", "el juicioso".</p> <p>Magally percibe que su familia es un espacio de agresión constante y por tanto eso justifica sus acciones violentas hacia su hermano Freddy (Ver red de conflicto- tiempo presente) Aunque considera que allí tiene apoyo frente a los problemas que suceden en la escuela.</p> <p>La madre de Magally está dispuesta a apoyarla para que la joven cambie su actitud, a pesar de que aun tiene la misma percepción de su hija.</p> <p>El padre de Magally opina que su hija a cambiado pues</p>

	dispuesta apoyarla para que sus relaciones mejoren.	tiene una actitud responsable con los deberes en su casa, sin embargo siente incertidumbre porque no entiende los porque que se presentan conflictos con su hermano Freddy y en la escuela
REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-Intencionalidades- Iniciativas de gestión	<p>Disonancia disciplinaria</p> <p>Fuerte con los débiles, débil con los fuertes: mostrarse fuerte para ser respetado - "temido" por los otros.</p> <p>Amenazar verbalmente buscando anular las acciones del adversario.</p> <p>Se utiliza la estrategia del más fuerte para transgredir a los otros, e invalidar las reglas existentes para crear otras que se ajusten a sus intereses.</p> <p>La violencia para medir fuerzas y aliarse con los más fuertes.</p> <p>Los actores escolares utilizaban formas tradicionales para asumir los conflictos.</p> <p>Implementación del leguleyismo circunstancial</p>	<p>Mostrarse fuerte para ser respetado - "temido" por los otros.</p> <p>Amenazar verbalmente buscando anular las acciones del adversario.</p> <p>Se utiliza la estrategia del más fuerte para transgredir a los otros, e invalidar las reglas existentes para crear otras que se ajusten a sus intereses.</p> <p>Se usa estrategia de medir fuerzas</p> <p>Los actores escolares utilizan formas tradicionales para asumir los conflictos.</p> <p>Implementación del leguleyismo circunstancial</p>
SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO	<p>No existe una concepción clara de lo público, aunque se percibe que la convivencia dentro de la institución es cuestión de todos, no se asume la responsabilidad, bien sea por temor a violentar los asuntos que suponen privados "peleas entre grupos o personas específicas" o por que no hay un interés de cooperación para manejar los conflictos de manera que no se llegue a la agresión.</p> <p>Para Magally era importante que su caso se conociera fuera motivo de reflexión dentro de grupo, pues así podían mejorar las relaciones en el curso, aunque existía temor por abordar su parte familiar pues para ella este espacio era privado y no sabía como la iban a tomar, a sus padres la propuesta de gestión.</p> <p>Para su familia era importante que Magally mejorara su actitud en el colegio por ello consideraban como posibilidad la reflexión de la convivencia en su curso y el análisis de sus relaciones privadas para llegar acuerdos</p>	<p>Desde el proceso que se llevó con el caso de Magally y el caso de agresión con arma blanca dentro del colegio se empieza a dar el interés por parte de padres docentes, y estudiantes en cooperar para mejorar la convivencia en la institución al verla como responsabilidad de todos.</p> <p>Para Magally y su familia las percepciones frente a lo público y lo privado se mantienen igual.</p>

	en el caso específico, sin entender muy bien que esto también aportaba en lo colectivo.	
ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones	<p>Las alianzas se hacen en el caso de los estudiantes para dañar a otros, casi nunca se busca un bien colectivo.</p> <p>En pocas ocasiones se pensaron estrategias institucionales que involucraran a la comunidad educativa en el manejo de la convivencia.</p>	<p>Se están tratando de articular acciones en beneficio de la convivencia en el grado 903</p> <p>Existe un interés de los miembros de la comunidad educativa por llevar a cabo acciones colectivas en torno a la convivencia.(proceso que se está iniciando con el comité de convivencia y la APF)</p>
APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego-Valoraciones ético-morales	<p>Desde la experiencia familiar y escolar se aprendió a desconfiar de los otros y en lo grupal se aprendió 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>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 rápidamente se retorna a las acciones tradicionales (autoritarismo-sanción) porque se consideran que tendrán más efectividad.</p> <p>La negación del conflicto, para evitar involucrarse</p>	<p>Algunos actores escolares han aprendido a considerar formas no tradicionales para sumir los conflictos. Inter-aprendizaje</p> <p>Construcción de procesos de interlocución</p> <p>Asumir la responsabilidad frente a la convivencia como parte de lo público.</p> <p>Aproximarse a la construcción de sanciones pedagógicas.</p>



4.23. COLEGIO NEIL ARMSTRONG

En el año 2003 en este colegio se estaba trabajando con la Asociación de Padres de Familia en el espacio del Proyecto Educativo Institucional PEI. Para iniciar el proceso en 2004 hubo dificultades para comenzar ya que los padres de encontraban haciendo el cambio de Asociación, lo que tardó todo el mes de febrero. Cuando pudimos realizar la primera reunión, se les habló a los padres y madres sobre el proyecto y lo que se estaba trabajando desde el año pasado con algunas personas que no pertenecían a la actual Junta Directiva de la APF, pero que estaban dentro del proceso y deseaban asistiendo a los talleres.

Se planeó trabajar cada ocho días, todos los miércoles a la 1:00 p.m. con la Junta Directiva de la Asociación. En esos momentos la APF también se encontraba realizando un proyecto con el colegio, el cual consistía en pavimentar un lote que se encontraba en la parte de atrás del colegio, con el fin de aumentar el espacio de recreación de los estudiantes.

En el primer taller que realizamos, se habló sobre las dinámicas del proceso y como se iba a trabajar en el colegio. Aunque la APF del año pasado se había capacitado en PEI, la mayoría de padres y madres eran nuevos en estos menesteres, razón por la que se acordó realizar nuevamente una capacitación para los padres que estuvieran interesados, mientras que se trabajaba paralelamente el conflicto los que estuvieran interesados en ello.

Con la intención de formalizar los acuerdos realizados, por parte de OXÍMORON se les entrego a los padres una propuesta que tenía dos alternativas de trabajo (véase anexo), ellos optaron por trabajar el conflicto y paralelamente tomar los talleres de capacitación del PEI, donde generarían un proyecto en el que se pudiera gestionar conflictos similares al seleccionado desde el PEI.

Posteriormente, por medio de un conversatorio y a partir de unos mapas de Cartografía social que se habían trabajado el año pasado, se identificaron las problemáticas más sentidas dentro su institución. Estos fueron las más relevantes que percibieron los padres:

- Falta de comunicación y participación entre los padres de familia dentro del colegio, por desconocimiento de las dinámicas existentes.
- Violencia intrafamiliar por discusiones entre padres e hijos y entre padres y madres.
- Diferencias respecto a ciertos requerimientos, en donde el colegio trata de imponer sus condiciones (útiles del colegio) ante los padres de familia.
- Poca comunicación entre los estudiantes.
- Problemas académicos.

Después de analizar cada una de las problemáticas, los padres eligieron trabajar la violencia intrafamiliar cuando de da entre hijos y padres o entre las parejas.

En los talleres de PEI, se otorgaron los elementos conceptuales para comprender cuál es el papel que cumple un PEI en el colegio y como esta conformado.

Mientras seguíamos con el proceso, comenzaron presentarse choques entre la APF y la institución por el proyecto de pavimentación: la Asociación de Padres de Familia no estaba aportando 6 millones de pesos a la obra porque se estaba quedando sin dinero para sostener sus gastos operativos propios. Esta situación generó entre ambas organizaciones muchas discusiones y peleas que de una u otra forma estaban afectando el proceso de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*.

Como es de esperar, los comentarios sobre el conflicto llegaron a los escenarios de trabajo en los que estábamos involucrados, razón por la que se dieron reflexiones acerca del papel de la APF dentro del colegio y en que podía aportar al desarrollo de la comunidad educativa. El resultado de estas conversaciones dio a luz varias conclusiones como: a) la institución educativa estaba demasiado involucrada dentro de la institución y por ello la APF no tenía la autonomía necesaria para tomar sus propias decisiones ya que la directiva del colegio siempre estaba presente en las reuniones de la Junta Directiva, b) los padres comenzaron a darse cuenta que la Asociación tenía muchas deficiencias tanto internas como externas y se comenzaron a percibir a sí mismos como las marionetas del colegio, quien los utilizaba como deseaba.

A ver la magnitud del conflicto, los directivos de la APF le pidieron a la representante de OXÍMORON que les ayudara a revisar los estatutos para buscar estrategias que contribuyeran a cambiar esas lógicas que se estaban dando dentro de la institución, lo que quiere decir que el proceso que se estaba adelantando con ellos anteriormente se detuvo de manera intempestiva.

Al realizar la revisión de los estatutos, los padres y madres encontraron muchas irregularidades que consignadas allí, pues la construcción de este reglamento interno de la APF fue con elaborado con la intervención del colegio: por ejemplo había un párrafo en el cual la APF por medio de un acta debía entregar sus bienes a la institución¹⁰². Esta regla fue *construida por la institución educativa en 2004*:

Parágrafo: Con la aprobación de la Asamblea General, los Implementos y materiales que adquiera la asociación, podrán mediante acta ser donados a la institución para beneficio de los estudiantes.

Esto ocasionó una gran molestia por parte de los padres, pues se sentían utilizados considerando que lo que hasta el momento ellos habían realizado, era para el beneficio colectivo. Después de esto, la APF comenzó a replantearse lo que estaba haciendo, pero ya era tarde, pues habían gastado 6 millones de pesos, quedando sin dinero para sus gastos administrativos. Dentro de la Junta Directiva se comenzaron a dar varias discusiones, porque unos estaban a favor del colegio y otros no querían que estas cosas volvieran a suceder.

Por estos motivos se les propuso que comenzáramos a buscar alternativas para la negociación de intereses con el colegio. Aquí definitivamente se desequilibró el proceso, pues los padres no asistían a las reuniones por las dificultades que se les estaban

presentando con el colegio, ya que el presupuesto aumentó considerablemente y esto no lo tenían previsto.

Ante un panorama relacional tan complicado, en el que la inasistencia a los talleres se daba por diversas razones, en una reunión se les preguntó a los padres y madres si querían continuar con el proyecto, a lo que la respuesta fue afirmativa. Sin embargo, ya estábamos en el mes mayo y quedaba muy poco tiempo para trabajar. La otra dificultad era que los enfrentamientos entre la junta directiva y el colegio eran cada vez más álgidos. En tercer lugar, a fin de recaudar fondos para refinanciarse, la APF emprendió la venta de boletas para un bono de solidaridad, por lo que la disposición a trabajar en el proyecto, disminuyó notablemente.

Al no poder desarrollar el proyecto con el colegio ni con los padres y madres, se les agradeció por asistir a una pequeña parte del proceso y finalmente se les invitó a que siguieran pensando cual es papel real de una Asociación de Padres de Familia.

4.24. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL HUNZÁ

El Instituto Educativo Distrital Hunzá se encuentra ubicado en la parte oriental de la localidad de Suba en el barrio El Rincón. Esta IED esta conformada por tres sedes: sede A (La Aguadita), en donde se encuentran ubicados los estudiantes de bachillerato y las sedes B (Cóndor) y C (Ciudad de Hunzá), donde está ubicada primaria.

Además de que esta zona tiene una baja cobertura educativa, la mayoría de estudiantes de esta institución carecen de recursos económicos que les permitan una calidad de vida aceptable. Las actividades económicas y productivas de las familias que viven en este sector son: aseo, reciclaje, construcción, ventas ambulantes y celaduría. En este contexto educativo y social, se presentan varios conflictos que se ven reflejados en la escuela. La soledad de los muchachos tanto en el plantel como en la familia, la agresividad, la violencia intrafamiliar, la conformación de parches entre otros, constituyen factores determinantes para la convivencia en la escuela y el entorno.

El colegio tiene una forma particular de solucionar los conflictos: en primera instancia, se encuentra el comité de mediadores, conformados por dos estudiantes de cada curso y dirigidos por la orientadora del colegio, quienes por medio de un acta registran la situación; acto seguido, permiten que las partes en conflicto hagan sus descargos y finalmente, los compromisos y acuerdos pertinentes al caso. Luego de este paso se sigue trabajando lo que comúnmente se denomina el conducto regular. El proceso del comité de mediadores se viene llevando a cabo desde hace dos años en el colegio y aunque la institución ha tratado de involucrar a los estudiantes en la gestión de los conflictos escolares, las directivas del colegio continúan trabajando de manera unilateral: si bien cuando se presenta un conflicto, los mediadores emiten sus conceptos, quienes deciden finalmente cómo se procede son el coordinador y la orientadora de la sede.

Cuando las directivas sienten que los conflictos *se les están saliendo de las manos* o están afectando su imagen ante los otros, creen que deben asumírselos e involucrarse en ellos. Con la nueva reforma educativa en la que varias IED se integraron para la creación de un solo plantel, la IED Hunzá tuvo varias transformaciones que han generado diversidad de conflictos. El proceso de adaptación llevó a que los padres, estudiantes y los mismos docentes se sintieran excluidos y desconfiaran de su entorno, puesto que cada sede era coordinada o manejada de forma diferente. Esto hacía que en muchas ocasiones no los tomaran en cuenta o solamente fuera representativa la participación de una sede específica en las diferentes actividades programadas.

Otro de los inconvenientes se presentó en relación con el manejo del poder. En el pasado, los coordinadores de las sedes eran los antiguos directores de los colegios, quienes consideraron la integración como una pérdida de autonomía al momento de tomar decisiones y generar las estrategias de acción para cada sede puesto que, según la nueva organización, quien mayores posibilidades tenía para tomar decisiones era la directora. Tal situación generaba una centralización del poder y limitaba aún más la participación de los padres, estudiantes y docentes.

Para el año 2004 varios aspectos cambiaron en la institución, razón por la que se construyeron varias estrategias para afrontar ese tipo de conflictos que se estaban evidenciando y que cada vez eran más difíciles de manejar: por ejemplo, se conformaron grupos de trabajo para el área académica y para la parte directiva de la institución; de

esta manera empezaron a cooperar y a participar de manera más democrática en la toma de decisiones... Aparentemente el poder ya no está centralizado en una persona, sino que cada coordinador tiene autonomía en su sede. Aunque han cambiado las dinámicas de trabajo, en el ambiente aún se perciben susceptibilidades y molestias generadas por lo ocurrido en el pasado, situación que de alguna manera alimenta la desconfianza por parte de los padres y algunos docentes.

Cuando realizamos el primer taller con padres en 2004, donde estábamos identificando cuales eran los conflictos más sentidos en la institución educativa, un grupo de padres consideraba de uno de ellos era: "la atención por parte de las directivas hacia los padres" (véase anexos). Conclusión: varios padres y madres se sentían un poco dolidos hacia la rectora por las circunstancias del año 2003. Esto nos permitió advertir que, aunque se han tomado medidas para mejorar la convivencia por parte de las directivas, aún existen muchas discusiones pendientes, puesto que no se ha contado con los intereses de los otros miembros de la comunidad educativa como los padres y madres, los estudiantes y los mismos docentes.

En cuanto a la APF, nos encontramos con que la Asociación de Padres también estaba pasando por un proceso de transformación, ya que la Junta Directiva 2003 tuvo muchos conflictos con los otros padres en cuanto al manejo de los dineros. La asociación tenía y aún tiene dos ingresos económicos importantes: los aportes voluntarios de los padres y la cuota del restaurante escolar, que les permitía recoger algunos recursos para la Asociación. Al comenzar el año, cuando hubo cambio de Junta directiva empezaron a emerger muchas irregularidades que habían cometido los directivos del año anterior. La primera dificultad fue la negación a entregar los libros de contabilidad, por parte de los padres de la Junta Directiva 2003, hasta que el trámite de legalización estuviera realizado. Esta situación dio lugar a dudas, sospechas y desconfianza en lo referente a los manejos administrativos de la antigua APF.

Luego aumentaron los conflictos: no existía claridad frente a los dineros que se gastaron y además, tuvieron que enfrentarse a una deuda con varios proveedores de alimentos del restaurante escolar. Debido a estos y otros inconvenientes no fue posible trabajar en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* con esta APF según lo planeado, pues fue necesario esperar hasta que se aclararan las cuentas y se superaran estos inconvenientes.

El escenario que se eligió fue justamente el de los mediadores, pertenecientes al Comité de Convivencia. Se propuso que el trabajo se realizara también con los padres de los mediadores para que todos participaran y asumieran otro papel dentro de la escuela. Es decir, acordamos que los padres y madres, junto con los estudiantes mediadores construirían colectivamente herramientas para el análisis y para la gestión de los conflictos.

CONFLICTO Y ESPACIO SELECCIONADO

La Identificación de los conflictos que se evidenciaban en la escuela, se trabajó por medio de un conversatorio con los mediadores de cada curso y los padres de familia, donde identificaron cuales eran los conflictos mas sentidos dentro de la institución y en el entorno. Inicialmente, los estudiantes se reunieron en grupos para analizar cómo eran las relaciones entre ellos. Los padres se dieron a la tarea de pensar cuales eran las

dinámicas de convivencia predominantes en la escuela entre sus hijos y los demás miembros de la comunidad educativa.

Las problemáticas identificadas (ver anexos) por los diversos miembros de la comunidad educativa fueron:

- Agresiones verbales y físicas entre estudiantes dentro y fuera de la institución.
- Falta de comunicación y respeto entre padres, estudiantes y maestros.
- Desatención de las directivas hacia los padres.
- Falta de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa.
- El mal ejemplo de los profesores hacia los estudiantes, ya que algunos padres consideran que unos profesores también agraden verbalmente a los niños.
- Los problemas intrafamiliares de algunos estudiantes en sus hogares.
- La falta de autoridad (esta es la percepción de algunos padres, quienes creen que esta problemática desencadena conflictos como la agresión, el desorden y el mal comportamiento de los estudiantes).
- Algunos estudiantes consideran que el chisme es una forma de agredir a los otros, pero más bien es la excusa para que se generen acciones violentas.

Para los integrantes del comité de mediación, según el curso a que pertenecen, los conflictos más sentidos son los siguientes:

Grado 5A: Peleas constantes entre niños y niñas. Peleas entre compañeros dentro y fuera del colegio "en las canchas".

Grado 6A: Los mediadores se encuentran en conflicto / coexiste una buena relación entre ellos.

Grado 6B: Los chismes como agresiones dentro del aula. Las ofensas hacia los demás.

Grado 7A: Agresiones físicas y verbales entre compañeros. El rechazo.

Grado 7B: Insultos entre compañeros, exclusión y agresiones física y verbal.

Grado 7C: Los hombres cogen a la fuerza a las niñas para besarlas o para obtener cosas que ellos quieren.

Grado 8: La burla entre compañeros, la pérdida de objetos y la poca comunicación entre ellos.

Grado 9: Falta de entendimiento entre los maestros y los estudiantes. Agresiones físicas y verbales. Irrespeto entre unos y otros.

Reflexiones sobre las dinámicas de conflicto en la IED Hunzá¹⁰³

Algunos padres dieron justificaciones causales a las acciones que sus hijos realizaban dentro y fuera de la institución, pues según afirman, las actitudes agresivas de sus hijos obedecen a que: "los problemas que tienen en sus casa los reflejan en el colegio", También padres y madres sugirieron algunas acciones concretas para evitar que continuaran los problemas:

El colegio no debería permitir que los estudiantes hagan su vida personal (fumar, beber) alrededor de la institución...

Este comentario reafirma la falta de autoridad y responsabilidad que le reclaman a la IED frente a los conflictos. Como es evidente, los padres creían que las mejores *soluciones* a este tipo de problemas eran las restricciones, las prohibiciones y el control. Por otra parte, también era claro que algunos padres le estaban delegando sus responsabilidades al colegio no sólo dentro, sino fuera de la institución, negándose a la posibilidad de actuar en conjunto para la gestión de los conflictos.

Después de este proceso reflexivo respecto a los conflictos del colegio, se realizó entre padres y estudiantes la elección de aquél que consideraban más sentido en la IED Hunzá: la agresión verbal y física entre los estudiantes y entre los estudiantes y docentes. Se decidió entonces estudiar algunos casos de agresiones tanto verbales como físicas que se manifestaban dentro y fuera del colegio.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

En este análisis se asumió el caso de Sandra, una estudiante de séptimo grado, reconocida por otros como agresiva, tanto adentro como afuera de la institución. Los mediadores quisieron que se tomara, pues de una u otra forma tenían alguna relación con la estudiante. Sin embargo, esa cercanía también implicaba no pocas veces desconfianza: una estudiante de noveno grado, consideraba que Sandra no iba a cambiar su actitud con los demás, porque era muy agresiva y presumía que no le interesaría participar en el proceso.

Para el análisis lo primero que hicimos fue construir un mapa de redes en donde se evidenciaban las relaciones de Sandra y otras que se identificaron en cuanto a la dinámica escolar. La intención era hacer el mapa con las personas involucradas, los profesores, las directivas, los mediadores y los padres quienes estaban participando en el proceso para intentar comprender qué tipo de relaciones se entretejían en este contexto.

HISTORIA DEL CONFLICTO

Para poder comprender el análisis que se realizó con los participantes en el proceso, es necesario que se conozca un poco sobre la historia de vida de Sandra, especialmente, como eran las circunstancias cuando ingresó al colegio y cómo comenzaron a evidenciarse las dificultades que tenía para relacionarse con los demás:

¹⁰³ Resulta paradójico que después que el grupo analizaba entre las agresiones más comunes el colocar apodos, proferir insultos y las burlas, excluir, amenazar verbalmente y de facto con armas, el robar y acudir al chisme, tales acciones se dieran de manera recurrente entre participantes del proyecto.

En el 2003 Sandra ingresó a la institución e inmediatamente se dio a conocer por su constante agresividad tanto con los profesores, como con los compañeros. La mamá era citada constantemente para reportarle las dificultades de su hija. Día tras día ella presentaba muchos más problemas de comportamiento tanto en el colegio como en la casa y la calle.

El entorno familiar, también estaba lleno de inconvenientes. Una de las cosas que Sandra le reclama a su mamá fue el no decirle dónde se encontraba su papá; la inquietud que la mortificaba era por qué razón siempre le negó su existencia. Su madre decía que ella tenía miedo a que el padre se la llevara y no la volviera a ver.

Volviendo al plano escolar, en una ocasión Sandra fue suspendida por tres días por agredir a uno de sus compañeros. Al regresar demostró un cambio positivo por algunos días, pero con el tiempo su comportamiento fue empeorando y era cada vez más agresiva con los demás. Después de la sanción y la reincidencia Sandra fue remitida a orientación. Según la orientadora, ella presentaba una *rebeldía inicial* frente al proceso. Posteriormente emitió un concepto que cambió la dinámica respecto a la estudiante:

-Al realizar un primer diagnóstico pude observar que necesitaba un tratamiento terapéutico constante...

Según la sugerencia de las directivas del colegio y de la orientadora, Sandra fue remitida a un especialista externo a la institución, pensando que así se resolvería el problema. En este proceso ella no quiso cooperar y se sintió agredida, pues el colegio le había contado su vida a un desconocido sin siquiera consultarlo con ella; finalmente el terapeuta entregó el caso, pues la joven manifestaba ante él bastante rebeldía y desconfianza, además de no emitir una sola palabra, lo que dificultó el proceso. Después Sandra analizaba su comportamiento:

-El que se lleve bien conmigo: ¡pa' las que sea! Los que no, que se aguanten...

Después se inicio de nuevo un proceso en la institución. En un primer momento, Sandra se mostró de nuevo agresiva. Pues la percepción de Sandra fue cambiando: se comportaba de manera más agresiva y desafiante, su entorno se vio afectado por este cambio tan extremo, ya que los estudiantes comenzaron a alejarse y los profesores estaban más pendientes de ella.

Después de un proceso continuo con la orientadora ella cambió un poco las relaciones con los demás (docentes, estudiantes y casa), pero la agresión ya se había convertido en su forma de relacionarse y de hacer amistad. Las relaciones que se dieron en ese entonces fueron de otro tipo (no era presionada por los demás): tal vez un poco más afectivas y menos formales, condiciones que le permitieron construir lazos de confianza con algunas pocas personas.

ANÁLISIS Y GESTIÓN DEL CONFLICTO

Las sesiones de trabajo con cada grupo fueron por separado ya que tanto padres como docentes y estudiantes tenían horarios disímiles. Sin embargo sobre este conflicto, el análisis de las racionalidades de sus protagonistas intenta mostrar las convergencias,

divergencias y acuerdos sobre lo que estaba ocurriendo en el mundo relacional de esta joven:

1) Valoración simplista de los roles en la comunidad escolar

Cuando se realizó la red con los padres y los mediadores, quienes son compañeros de curso o amigos, también participaron otros estudiantes de la institución. Lo que se evidenció en ese primer mapa relacional fue una contradicción de argumentos con respecto a las relaciones con los compañeros de aula, pues unos afirmaban que Sandra era agresiva y se aprovechaba de los demás mientras otros, por el contrario, consideraban que era una persona tierna y sensible. Unos estudiantes se sorprendieron con los argumentos que dieron otras personas sobre la parte positiva de Sandra, les costaba mucho trabajo creerlo. Esto permitió conocer un poco más sobre la vida de ella, sobre su relación con los otros y sobre la forma como era percibida por ellos.

Algunos padres daban razones de lo que les sucedía a ellos o a otras personas pero no hacían referencia a Sandra pues no la conocían y mucho menos su historia. El ejercicio permitió establecer relaciones de cercanía entre las dinámicas que se percibían acerca de la vida en la institución y la historia personal de Sandra, que para los padres y madres, era un reflejo de lo que ocurre en muchos hogares de la institución educativa.

2) Comunicación y violencia

Son evidentes las dificultades de comunicación que tiene la joven con su familia, con muchos de sus compañeros de estudio y con algunos docentes. En cuanto al entorno familiar recordemos la incertidumbre que debe enfrentar esta joven con respecto a la identidad de su padre, por otra parte este testimonio de la orientadora así lo ratifica las dificultades que ha afrontado Sandra desde un pasado signado por la violencia:

Sandra vive con su madre, con tres hermanos y con su padrastro, la relación con su madre cuando ella era pequeña no era la mejor, ella era golpeada y maltratada verbalmente por parte de su mamá.

También se evidenciaron esas dificultades con otros actores escolares como la rectora, algunos docentes y estudiantes. Como afirma la maestra de informática:

Con una de sus compañeras, utilizaban la ley del más fuerte: ser líderes para imponer sus criterios a la fuerza. Ella trató de enfrentarse conmigo, pero yo me acerque a ella y encontré a una buena estudiante

Cuando se escogió el conflicto la orientadora (porque era la persona más cercana a ella en términos de confianza) fue la encargada de hablar con Sandra para saber si estaba de acuerdo que se trabajara su caso en el proyecto, pero antes que pudiera hablar con la estudiante, otros compañeros le habían contado que se había hablado de ella en el taller, lo que la molestó un poco, ya que pensaba que se estaba hablando mal de ella. La situación mejoró gracias a que los mismos estudiantes que no esperaron a que la orientadora le dijera lo que se estaba haciendo con los mediadores, aclararon que la idea era mejorar la situación entre todos y todas, ante lo cual Sandra se sintió reconocida y estimada por los demás...

3) Evitar los conflictos (para incrementar a futuro las acciones de agresión)

Cuando a varias personas se les preguntaba sobre la agresividad en la IED y la forma de manejarla, un profesor comentaba:

En lo posible, procuro evitar el enfrentamiento con el agresor, pero hay acciones donde los límites de la tolerancia se sobrepasan...

Por supuesto, la anterior es una práctica abordada por otros actores escolares. La lógica está encaminada a que cada persona se plantea estratégicamente como no violenta hasta que alguien, parafraseando a Marco Palacio, "le saca la piedra", lo que prepara el espacio para implementar acciones de agresión verbal o física.

4) Impotencia aprendida

Uno de los ejemplos que enmarca este tipo de acciones son: a) la sanción de tres días, que logra resultados de corto plazo, pero no cambia significativamente la manera de interactuar de los diversos involucrados, b) remitir a Sandra a un especialista, sin contar con su opinión y además socavando su confianza al contarle aspectos de su vida privada a un extraño, c) el recurrir constantemente a la agresión -por parte de Sandra y otros actores escolares/sociales- a fin de lograr reconocimiento *y/ respeto*. Precisamente son este tipo de acciones las que hacen que en no pocos casos los conflictos sean cada vez más difíciles de gestionar, pues la impotencia aprendida también afecta el optimismo en la construcción colectiva de alternativas de resolución.

GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

En ocasiones la reflexión es una acción transformadora

Aunque al principio Sandra tenía sus reservas sobre participar en el proceso, posteriormente se involucró tanto que quería pertenecer al grupo de mediadores de la IED Hunzá. La estudiante y su mamá participaron en la construcción del mapa de redes, para la comprensión del mismo. El mapa sirvió mucho para comprender el conflicto y cuáles eran las relaciones que se daban en torno a la convivencia, se reflexionó acerca de las racionalidades de cada una de las personas involucradas en el conflicto. Sin necesidad de que se diera un escenario específico para participar en la gestión de este conflicto, Sandra comenzó a compartir más con los demás. Liliانا Rojas, profesora de la sede A de la IED HUNZÁ, afirmaba:

Con respecto al año pasado ha tenido un cambio positivo en la disciplina, al menos ha aprendido a escuchar antes de reaccionar agresivamente.

De otra parte, como el conflicto se estaba gestionando en lo privado, se pensó en la posibilidad de que se socializara el trabajo con los estudiantes del IED HUNZÁ a fin de generar escenarios de reflexión con toda comunidad educativa sobre como podría gestionar conflictos de manera alternativa.

Una de las transformaciones que generó el proyecto en este sentido fue poner a pensar la IED. La idea era que se crearan encuentros en donde se discutieran en colectivo las percepciones de los estudiantes, los padres, los docentes y directivos.

Entre el departamento de Orientación y OXÍMORON se armó una propuesta en donde los muchachos pudieran mostrar lo que estaban trabajando en los diferentes espacios que daba el colegio; esta propuesta fue analizada y aprobada por parte de la rectora del colegio. De allí surgió "La semana de la convivencia", un espacio abanderado fundamentalmente por la orientadora, Magdalena González.

El primer día, se realizaron análisis y reflexiones en torno a las relaciones y las reglas de juego dentro y fuera del aula. En este conversatorio, que involucraba a estudiantes y docentes, se pretendía que ellos miraran el código de ética que tienen dentro del aula y corroboraran si se estaba cumpliendo o no. Cabe aclarar que este código reúne las reglas de juego construidas por los directores de curso y los estudiantes para auto-regular la convivencia. Además se debatió sobre el papel de la disciplina en la institución: se identificaron las dificultades más sentidas dentro del aula y varios actores escolares llegaron a acuerdos y compromisos para mejorar la convivencia dentro del aula¹⁰⁴.

El segundo día se pasó un programa que realizaron los muchachos de la emisora con el Ministerio de Cultura: "Cultura y Convivencia", que versaba sobre una de las problemáticas que se estaban presentando en el colegio: la manera en que se asume el rol de las jóvenes que se encuentran en estado de embarazo y no encuentran apoyo familiar. Este programa fue emitido en todos los salones, donde se encontraban los docentes con su respectivo curso. Ellos tuvieron que analizar ese conflicto, mirando cuales son las perspectivas de cada uno de los actores al respecto.

El tercer día, estudiantes de los grados sextos, séptimos y octavos realizaron una obra de teatro llamada "Los dueños de la cancha" (ver libreto anexo), que representaba un conflicto de agresión entre dos parches que querían imponer sus propias reglas:

Lo único que queremos decir con esta obra es que no debemos esperar a que haya muertes para hacer la paz...

Con la anterior frase, el grupo de estudiantes cerró la obra¹⁰⁵. Lo que se pretendía con ella era reflexionar sobre la realidad circundante. Aquí se reflejan las percepciones de los estudiantes con respecto a los parches, frente a la dinámica escolar y la relación entre unos y otros.

En todas estas actividades se quiso integrar a los padres de familia pero no se pudo, ya que las directivas de la institución no lo permitieron. Los argumentos estaban orientados a considerar que no podían dejar a los estudiantes sin clases tanto tiempo ya que la realización de estas actividades era después de descanso y los padres se encontraban trabajando. Además el colegio no quiso que los padres estudien todos los días en el colegio. Sin embargo, a futuro se espera realizar otra semana como esta, donde puedan participar todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunos aprendizajes y perspectivas de futuro

¹⁰⁴ "Como lograr una disciplina eficaz", Departamento de Orientación, IED HUNZA.

- **Re-dimensión del rol de los mediadores dentro de la institución.** Es evidente que ahora los mediadores son reconocidos; por ejemplo la orientadora los tiene en cuenta en su trabajo diario. Ya no se les asume como parte de una obligación para cumplir el conducto regular, sino como uno de los canales para la gestión efectiva de los conflictos por su comunidad escolar.
- **Apropiación de la metodología de trabajo.** La orientadora ha pensado adoptar la metodología usada el caso de Sandra para complementar algunos trabajos que ella está llevando a cabo en otras instituciones y tiene que ver con la drogadicción.
- **Radio para la convivencia.** Gracias al trabajo realizado con el Ministerio de Cultura y la participación en este proceso, se está pensando en la radio escolar como una herramienta donde se puedan discutir las perspectivas de cada uno de los actores escolares y paralelamente generar procesos de negociación de conflictos. Se quiere que participen los estudiantes que la vienen manejando, algunos de los mediadores, los docentes y los padres y madres mediadores que quieran participar en esta propuesta. Sobre las razones, podemos afirmar que:

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 de participación social¹⁰⁶.

Mapa de redes IED HUNZÁ Pasado 1 Agresividad y poca comunicación entre Sandra y su entorno

La relación con los demás depende del grado de confianza, es agresiva con los "Tontos", "El que se lleva bien con mígo patas que sea y los que no que se aguanten".
Ella es agresiva cuando quiere, depende el momento en el que se encuentre y especialmente con los más pequeños, no tiene una buena forma de tratar a la gente. Las personas se acostumbran a que ella se comporte así. Fuerte con los débiles, débiles con los fuertes.
Otros compañeros por lo contrario piensan que ella es una persona muy sensible, cariñosa y tierna.

La relación con sus amigos es muy variable, puede tener mucha gente a su alrededor, pero en muchas ocasiones está sola.
Ella es agresiva con sus propios amigos por que ellos no hacen lo que ella quiere, "Trata de ser buena pero cambia de carácter constantemente". Es tierna y cariñosa, pero también es agresiva.

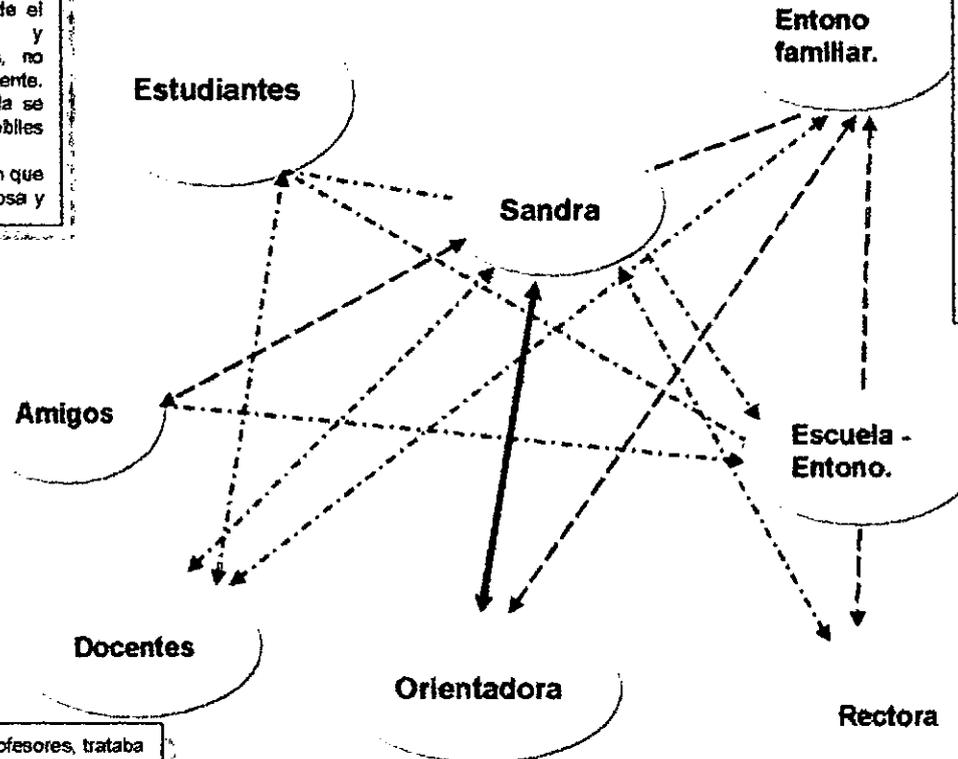
Era muy agresiva con los profesores, trataba de imponer sus reglas y de montársela a ellos, cuando les hace falta autoridad, esto sólo es con Sandra sino con otros estudiantes que aprovechan y hacen lo mismo.
Es agresiva contesta groseramente, cuando un profesor trata de hablar con Sandra, ella cambia de comportamiento, depende del profesor y del respeto que le tenga "dar y recibir".

Ella se relaciona con los demás agresivamente para saber si se defiende o se la deja monta, para verse fuerte ante los demás, para tener lazos de confianza y respeto, o lo contrario, la relación que tiene con la Orientadora es buena, existe un mínimo de confianza que le permite expresar lo que quiere sin temor alguno.

La relación con la rectora es mínima, sólo tiene contacto cuando Sandra tiene algún problema dentro y fuera del colegio. La rectora no tiene un buen concepto de ella.

La relación con su madre no es tan buena, cuando era pequeña la agredía físicamente, ella convive con 3 hermanos y su padrastro. Con ellos la relación con ellos es muy mala, con los hermanos pelea mucho y con el padrastro no hay ningún tipo de confianza.
La relación con el colegio es cuando es citada porque Sandra presenta algún problema.

Ella y otros estudiantes son muy agresivos fuera del colegio, trata de buscar peleas constantemente.
Sandra de gusta abusar de los más pequeños especialmente con las mujeres, crea sus propias reglas.



Ella a cambiado con los demás por que no quieren que la vean así, quiere mostrar el que puede cambiar. Sin embargo aún es agresiva cuando quiere, depende del grado de confianza hacia los otros. Ella trata de no meterse (molestar) con los otros y ellos hacen lo mismo, para no tener enfrentamientos.

Aunque ha cambiado un poco con sus amigos y compañeros aunque no deja de ser agresiva con quien quiere. Sus amigos han cooperado para que ella se relacione más con los otros estudiantes, para que se integren más.

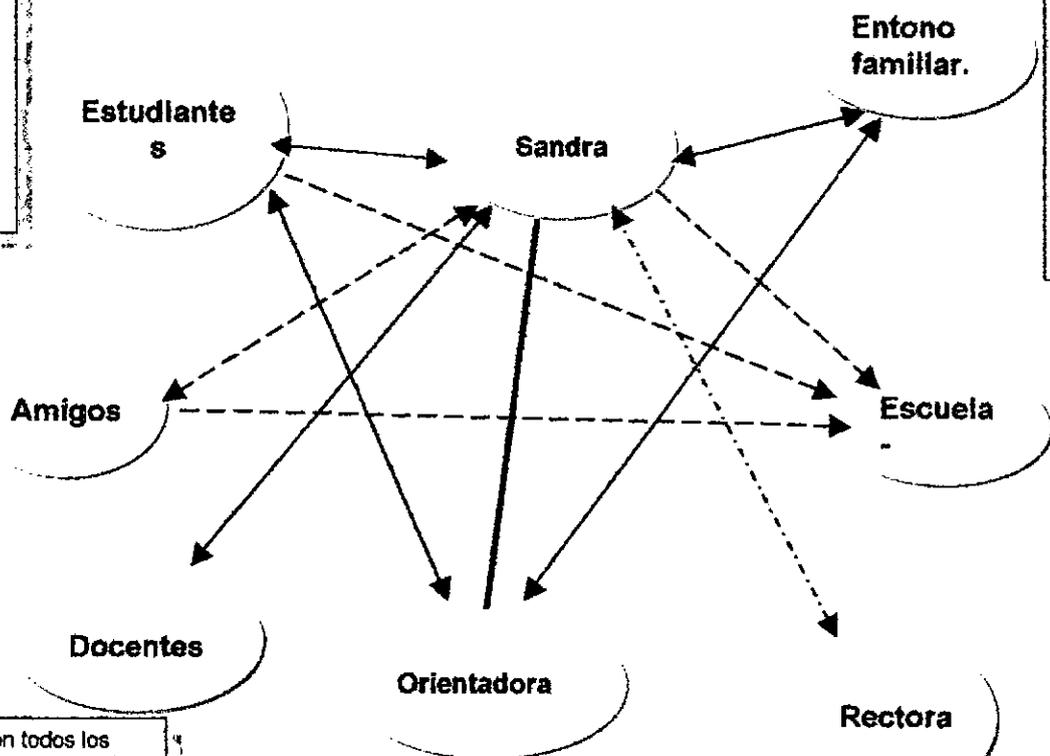
Ella se la lleva bien con todos los docentes, menos con uno que, según ella trata de montársela, pero ella no se deja. Fuere con los débiles y débiles con los fuertes. "Ahora ha aprendido a escuchar antes de reaccionar", ha llegado a unos mínimos acuerdos con algunos docentes y a mejorado la relaciones con ellos.

Con la Orientadora tiene una buena relación, existe un mínimo de confianza que e permite expresar lo que quiere sin temor alguno. Encuentra el apoyo que en otros no encuentra. Este tipo de acciones las hace con los otros estudiantes permitiéndoles generar otro tipo de relaciones.

La relación con la rectora es la misma, sólo tiene contacto cuando Sandra tiene algún problema dentro y fuera del colegio. La rectora no tiene un buen concepto de ella.

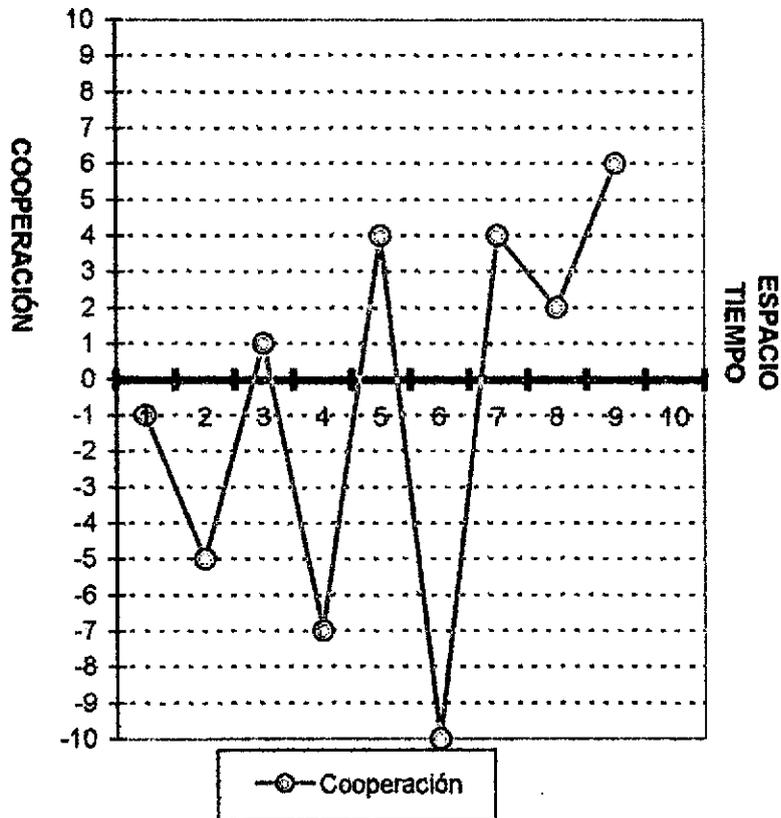
Ha cambiado un poco con su madre, se ha acercado un poco más a ella dándole un poco de afecto, siendo más cariñosa, aunque trata de poner a veces sus propias reglas. La relación de la madre con el colegio es por medio de la orientadora Magdalena, la cual la a puesto a pensar y a comprender un poco más a fondo el comportamiento de Sandra.

Trata de no buscar tantas peleas dentro y fuera del colegio, pero sigue abusando de los más pequeños, creado sus propias reglas y cuando la buscan la encuentran.



RELACIONES DE SANDRA Y SU ENTORNO

HISTORIA DEL CONFLICTO DE AGRESIÓN "HUNZA"



- En el 2003 ingreso a la institución y se da a conocer por su constante agresividad tanto con los profesores como compañeros. La mamá era citada constantemente para reportarle las dificultades de Sandra (No 1)
- Día tras día ella presentaba muchas más dificultades de comportamiento tanto en el colegio como en la casa y en la calle. No (2)
- Fue suspendida por tres días por agredir a uno de sus compañeros, al regresar demostró un cambio positivo por algunos días, pero con el tiempo no fue mejorando su comportamiento y era cada vez más agresiva con los demás. No (3)
- Inicialmente estuvo en orientación, presentó oposición frente al proceso. Fue remitida a un especialista fuera de la institución, él entregó el caso porque nunca pudieron construir lazos de confianza. No (4)
- Se retomó el proceso en la institución, inicialmente fue agresiva, pero luego la relación se tornó más relajada, sin presiones, Sandra empezó a confiar. No (5)
- Cuando se retomó el proceso en la institución la percepción de Sandra fue cambiando, ella se presentaba más agresiva y desafiante, pues quería demostrar que nada la haría cambiar (se comportó más agresiva con los demás), su entorno se vio afectado por este cambio tan extremo, pues ella tuvo su máximo de defección. No (6)
- Después de un proceso continuo, comenzó a tener más confianza con la orientadora y ella cambió un poco las relaciones con los demás (docentes, estudiantes y hogar), pero *"la agresión ya se había convertido en su forma de relacionarse y de hacer amistad"*, afirma la orientadora. No (7)
- Cuando se escogió el conflicto la orientadora fue la encargada de hablar con ella pero se le adelantaron unos estudiantes que le dijeron a Sandra que se habló de ella en un taller, cuando ella se enteró se puso agresiva con sus compañeros y con la orientadora. NO (8)
- Al conocer la historia del conflicto y las percepciones de unos y otros sobre ella, Sandra empezó a cambiar. Comenzaron a comprenderse muchas de las actitudes de Sandra; ella reconoció algunas cosas que dijeron los demás, pero también notó su inconformidad ante lo que los demás pensaban de ella. No (9)

La gráfica es construida a partir de un conversatorio entre Sandra la Orientadora Magdalena González y Oximoron. Esta grafica pretende ver el grado de cooperación de ella durante el conflicto.

MATRIZ DE ANÁLISIS – IED HUNZÁ

LÍNEA DEL TIEMPO CATEGORÍA	PASADO	PRESENTE
VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial	<p>Sandra: El colegio es un espacio que le permite relacionarse con otros, alejarse de la familia. También representa un espacio donde ella impone sus propias reglas. "Privatización del territorio".</p> <p>Docentes: El lugar específico donde se encuentra ubicado el colegio para los docentes es como un tipo de castigo, "ya que la subidita es bastante complicada". El colegio es un espacio académico, donde no se sienten muchas veces a gusto por las contradicciones y choques entre ellos y la rectora de la institución (resentimientos).</p> <p>La escuela asumida como un espacio de enseñanza, donde los docentes emiten un conocimiento básico a los estudiantes. (emisor – receptor).</p>	<p>La escuela para Sandra es un espacio para compartir con los demás, ya no para imponer reglas sino para tratar de negociarlas con algunos profesores, estudiantes y directivos.</p> <p>Los enfrentamientos entre los profesores, algunos padres con la rectora continúan, aunque no tan seguido.</p> <p>Orientadora, algunos padres y estudiantes conciben a los mediadores y a la emisora como escenarios de negociación, apropiados para generar procesos de gestión de conflictos.</p>
REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás	<p>Sandra: Para ella es muy importante como la ven los demás, un poco la actitud que ella asume (sea de agresividad o de carifosa), depende mucho de lo que los otros piensan de ella. Ella se ve a sí misma como una persona agresiva y se relaciona con los demás de esa forma, porque en ocasiones le genera poder o reconocimiento frente a los otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Fuerte con los débiles, débil con los fuertes": al que no se deja lo ve como alguien igual y al que se deja lo ve como un tonto y se la monta. • También es agresiva con los profesores cuando cree que no tienen autoridad para decirle algo. • En cuanto a la familia, es una parte importante dentro de su vida aunque a veces no responda a sus expectativas. <p>Estudiantes: Utilizan en algunos casos la violencia como forma de generar respeto y reconocimiento ante los demás.</p>	<p>Actualmente Sandra se cuestiona sobre su actitud frente a los demás y cree que relacionándose de otra forma, puede lograr más cosas (otro tipo de relaciones) y otro tipo de reconocimiento ante los demás. El cambio de actitud de Sandra también les permite a los demás tratar de negociar reglas de juego.</p> <p>Los mediadores son vistos como líderes para la gestión de los conflictos y son respetados ante los demás, sin embargo, en algunos casos aún son vistos como sapos y débiles.</p> <p>Aunque los padres dan explicaciones causales refiriéndose al entorno familiar como causante de sus agresiones y al colegio como el lugar donde los muchachos puedan mejorar esas actitudes hacia los demás, ellos piensan que pueden involucrarse más en la escuela, pero muchas veces no saben como.</p> <p>Los directivos aún ven a los padres como menores de edad (Kant)</p>

	<p>Ven a los pares como amigos o enemigos (de igual manera asumen a Sandra). Generan alianzas entre ellos al momento de presentarse los conflictos.</p> <p>Los mediadores son vistos como líderes para la gestión de los conflictos y son respetados ante los demás, en otros casos como sapos y débiles ante los demás.</p> <p>Los docentes la ven para algunos como una muchacha con dificultades familiares y disciplinarias "que hay que saber manejar para que rinda", pero para otros es "una muchacha supremamente agresiva, grossera y que no tiene remedio, ella no cambiar". Los docentes son guardianes del deber ser, no saben asumir los conflictos y utilizan prácticas tradicionales para su solución, muchas veces no se involucran y los remiten a otras instancias.</p> <p>Los padres: En muchos casos, los padres creen que no poseen las competencias necesarias para manejar los conflictos adecuadamente.</p> <p>Los directivos asumen los conflictos cuando consideran que es algo grave para la institución o cuando afecta el buen nombre de la misma (Redistribuyendo la culpa)</p>	<p>Los compañeros de Sandra han empezado a comprender sus lógicas y a reconocerla como interlocutora.</p> <p>Algunos docentes han empezado a concebir como posible el cambio de actitud de Sandra</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<p>Sandra: La estrategia que ella utiliza para relacionarse, para manipular o conseguir algo es la agresión, con ella puede ser reconocida ante todo el colegio y le permite tener poder ante los otros, parece una forma (equivocada) de protegerse.</p> <p>Los compañeros por su parte tratan de mostrarle que por medio de la violencia ella no va a conseguir nada, otros la ignoran para no meterse en problemas o la enfrentan para no demostrarle miedo. Otras estrategias que utilizan son la exclusión, la burla y la humillación para afectar a los demás.</p> <p>Cooperar para dañar a otros.</p> <p>Imponer sus propias reglas para que los demás las asuman.</p> <p>Por parte de la directiva no asumir el entorno como un área de influencia de la escuela, a no ser que los estudiantes se peleen con el uniforme.</p>	<p>La mayoría del repertorio estratégico del pasado se mantiene, sin embargo, algunas transformaciones se están gestando:</p> <p>Sandra ha cambiado un poco la estrategia con sus compañeros para acercarse y obtener reconocimiento, trata en algunos momentos de no ofenderlos, ni insultarlos, aunque muchas veces le cueste trabajo hacerlo.</p> <p>Muchos de los compañeros de Sandra han cambiado la actitud con ella, debido a los mapas de redes y a la actitud de ella misma.</p> <p>Los mediadores generan respeto y reconocimiento por parte de los demás, pero también utilizan este rol para salvarse de cualquier implicación en los conflictos.</p> <p>El chisme y el rumor por parte de la mayoría de los actores de la comunidad.</p>

	<p>Alianzas con actores externos para poder ganar.</p> <p>La privatización del territorio por parte de algunos actores escolares.</p> <p>Sacarle el cuerpo a los conflictos.</p> <p>Algunos escenarios del entorno son asumidos como lugares para solucionar los problemas.</p> <p>Los padres utilizan el castigo como la forma más adecuada de solucionar los conflictos, redistribuyendo la culpa, por otra parte los padres le piden a la escuela más disciplina porque no saben como convivir óptimamente.</p> <p>Crear que el problema es del otro y que por ende no se debe asumir.</p> <p>Se dan explicaciones causales refiriéndose al entorno familiar como responsable de sus agresiones y al colegio como el lugar donde los muchachos deben mejorar esas actitudes hacia los demás.</p> <p>La mayoría de los profesores no asumen ninguna posición y no se involucran dentro de los conflictos, asumiendo una posición solo desde lo académico.</p> <p>Las directivas por su parte utilizan el castigo como la forma más adecuada para solucionar las dificultades, humillaciones y la utilización del conducto regular (como una formula simple) para acabar con el problema. Autoritarismo versus respeto.</p> <p>Cuando hay sanciones drásticas para los estudiantes hay que implementar acciones conjuntas entre el colegio y los padres para involucrar a los papás dentro de la decisión.</p> <p>Guiarse por el conducto regular para no asumir los conflictos "formas tradicionales de sanción".</p> <p>Redistribución de la culpa entre los diferentes actores (Familia, docente, estudiantes y directivos).</p>	
--	---	--

	<p>Explicaciones estructuralistas y culturalistas de la violencia Intra-extra escolar, (Familia, Socioeconómico).</p> <p>A veces se agilizan las sanciones para no dejar espacio a la argumentación y a la investigación.</p> <p>La redistribución de la culpa es una estrategia para no asumir los conflictos o negarlos.</p> <p>El chisme y el rumor por parte de la mayoría de los actores de la comunidad.</p> <p>Victimas o victimarios, dependiendo de las circunstancias.</p>	
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/ PRIVADO</p>	<p>Las directivas del colegio asumen un conflicto cuando siente que se les sale de las manos o cuando afecta su imagen ante los otros, lo trabajan de una forma particular y/o privada por medio del coordinador y la orientadora de la sede y las personas involucradas, los espacios que manejan para la solución de éstos son los que se encuentran en el manual de convivencia del colegio (conducto regular).</p> <p>Dentro de la institución existe un nuevo espacio donde involucran a los estudiantes "los mediadores", quines son los primeros en involucrarse en el conflicto, levantando un acta, pero aun así el conflicto sigue siendo privado, la forma más común donde se trata de llevar al plano de lo público es por medio del rumor y el chisme.</p> <p>En el caso de Sandra se llevaron a cabo todos los procedimientos anteriores y aún así no se había logrado cambiar la situación. En este caso lo privado es lo personal de Sandra, se convirtió en público cuando se tornó repetitivo y afectó a varios gran parte de los estudiantes, docentes y directivas. El caso de Sandra es tan sólo un reflejo de lo que se vive diariamente en la sede A de esta institución.</p> <p>Todo esto lo podemos ver en las acciones estratégicas que realizan, tanto los estudiantes como las directivas de la institución.</p>	<p>En parte gracias a una iniciativa generada en este proyecto, pero también debido a la labor que está llevando a cabo la orientadora Magdalena González, se están tratando de articular todos los esfuerzos, las experiencias y las iniciativas que sobre conflictos existen en la institución, con el objeto de construir acuerdos institucionales frente a la convivencia.</p> <p>Se está pensando en la emisora escolar, en las obras de teatro y en la construcción de reglas de juego con los docentes como escenarios públicos de comunicación, en donde se puedan evidenciar los conflictos, las dinámicas escolares y la comunidad educativa puede discutir al respecto.</p>
<p>ACCIONES</p>	<p>Por lo dicho anteriormente se evidencia la poca capacidad que tienen los actores para negociar sus perspectivas, más bien</p>	<p>Sandra ha cambiado un poco su estrategia de acción con los demás, sin necesidad de generar espacios para la convivencia esta</p>

<p>COLECTIVAS Capacidad de negociación-Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>	<p>las imponen o las expresan por medio de la agresión.</p> <p>El colegio considera que eso es un problema de los estudiantes, pero que se refleja al interior de la institución es lo contrario, estas acciones de agresividad también son generadas por parte de los docentes y directivas.</p> <p>Por su parte los profesores prefieren no asumir ninguna posición y no involucrarse dentro del mismo, asumiendo una posición sólo desde lo académico.</p> <p>En últimas, podemos decir que en el pasado no se generaron acciones colectivas por parte de la comunidad escolar para asumir y gestionar los conflictos, sino que se realizaron acciones de tipo individual o privado, con las que creían que podían obtener mejores resultados.</p>	<p>negociando sus perspectivas con los compañeros. Para ella es muy importante lo que piensen los demás de ella y cuando vio el trabajo que se estaba realizando, cambió de actitud hacia sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes, a partir de las redes que se hicieron, comenzaron a relacionarse más con Sandra pues vieron otras cosas que desconocían de historia de ella.</p> <p>Las cosas no han pasado de aquí. Actualmente se están generando reflexiones con los docentes sobre los conflictos que están percibiendo los estudiantes; pero con la directiva de la Institución, es decir a nivel público no se han generado acciones concretas que permitan contribuir a la convivencia.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego-Valoraciones ético-morales</p>	<p>En la Institución Educativa Distrital de Hunzá se evidencian dos tipos de reglas:</p> <p>a) Las que se encuentran dentro del manual y no son negociadas por todos, las cuales se dan por medio de la autoridad versus respeto y</p> <p>b) Las que se presentan diariamente, donde cada actor las construye y las acomoda a su forma de pensar considerando en gran parte a los estudiantes como menores de edad y como interlocutores no válidos.</p>	<p>Muchas de las cosas que se encuentran en el presente de la línea del tiempo, constituyen aprendizajes que cada uno de los actores ha construido no sólo a partir del trabajo realizado sino también de las acciones que por parte del departamento de orientación se han generando.</p> <p>Aunque las reglas que se encuentran en el manual de convivencia no se están negociando entre toda la comunidad escolar, ahora el departamento de orientación por medio de unas reflexiones y un análisis colectivo, está impulsando la creación de un código de ética en el que los muchachos junto con los directores de cada curso se sienten a pensar las reglas de juego en el aula de clase, donde se les dan ciertos criterios: el contexto, la comunicación, los límites, los hábitos y la rutina, la organización, las fortalezas y las cualidades, el compartir con los demás y la responsabilidad.</p>

4.25. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA TOSCANA

Esta institución educativa está ubicada en la parte occidental de la localidad de Suba. En la sede A, ubicada en el barrio Toscana, están los estudiantes de bachillerato y en la sede B, ubicada en el barrio Lisboa, opera primaria.

La mayoría de los estudiantes de esta institución viven en barrios aledaños como Villa Cindy, Santa Cecilia, la Gaitana y Lisboa. Las familias son de pocos recursos económicos y la cobertura educativa de la zona es baja; esta es una de las pocas instituciones distritales que se encuentran allí para cubrir una población relativamente extensa.

El entorno escolar está enmarcado por varios conflictos que se viven diariamente en la escuela o se encuentran en el entorno; entre ellos podemos mencionar la violencia intrafamiliar, intra/extra escolar, la conformación de parches dentro y fuera del colegio y la agresividad constante entre la mayoría de los actores de la comunidad educativa.

Esos conflictos han sido manejados en el colegio por medio del Manual de Convivencia, siguiendo el conducto regular tradicional: docente de asignatura o conocedor del caso, el director de curso, orientación coordinación, comité de evaluación y promoción, consejo de convivencia, rectoría y consejo directivo.

Aunque las reglas contenidas en el manual deben construirse colectivamente para que correspondan a las necesidades, intereses y particularidades de los miembros de la comunidad educativa, en este caso no era así —como en muchas instituciones educativas— ya que las reglas no son negociadas por todos, sino que unos son quienes las construyen para otros, quienes han de cumplirlas. Además, estas reglas de juego se cambiaban constantemente y no se tenía en cuenta a los actores de la comunidad educativa, sino a especialistas para crear un reglamento que definía cómo debe ser la conducta de los otros, creando una única tipología de padres, estudiantes y docentes. Estas dinámicas se han mantenido a lo largo de la historia de la IED, donde la autoridad se ha convertido en el eje principal que controla las acciones por parte de algunos actores específicos como son los papás y los estudiantes que diariamente cohabitan en la institución.

CONFLICTO Y ESPACIO SELECCIONADO

Aunque *La comunicación de los padres y madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos* era un proyecto especialmente dirigido a trabajar con la Asociación de Padres de Familia, fue difícil iniciar labores con sus integrantes, pues estaban en proceso de elecciones y empalme entre las juntas directivas de los años 2003 y 2004. Mientras este proceso se llevaba a cabo con los padres, la institución educativa tomó la iniciativa de trabajar con los estudiantes y docentes en este proceso; para ello se necesitábamos contar con un grupo base de estudiantes y docentes que quisieran participar del proyecto. También se vinculó la orientadora de la IED La Toscana. La misma institución propuso que participara en el proyecto un grupo de estudiantes que tenía *problemas de indisciplina* con el fin de que *aprendieran a comportarse*, era el grado 801.

Considerando que desde 2003 por iniciativa de los docentes la IED estaba trabajando el proyecto de emisora escolar, se propuso que ese fuera el escenario propicio para realizar el proceso de gestión de conflictos en el que los estudiantes y los profesores trabajaran

con los estudiantes, pues hasta el momento la emisora había tenido solo una función recreativa. Esta propuesta se trabajó con algunos miembros de la comunidad educativa que buscaban darle un sentido diferente a la radio a partir de sus intereses individuales y colectivos.

La identificación del conflicto se dio a partir de un conversatorio entre estudiantes y el resto de la comunidad educativa donde se identificaron algunos de los inconvenientes más comunes que se encontraban en el entorno. A continuación enunciamos algunos:

- Agresiones físicas y verbales entre los estudiantes. Estas agresiones también se presentaron ocasionalmente, con algunos docentes y directivos de la institución.
- Violencia intrafamiliar.
- Alcoholismo y drogadicción dentro y fuera de la institución.
- Conformación de parches o pandillas en institución o relaciones con las existentes en el entorno escolar.

Cuando algunos de los estudiantes de 801 estaban planteando algunas de estas ideas, el ambiente empezó a tornarse agresivo, pues no se respetaban la palabra, se contradecían constantemente de forma altanera, gritaban y se agredían verbalmente: por obvias razones percibieron que la agresión era uno de los conflictos más sobresalientes en la IED La Toscana.

Para conocer un poco más las expectativas y percepciones de los otros compañeros y docentes se acordó hacer entrevistas donde se les preguntara a los demás si en la institución se agredían constantemente, qué tipos de agresión percibían y cómo creían que esos conflictos se habían manejado en La Toscana. En el siguiente encuentro, los muchachos no cumplieron con lo acordado por diferentes razones: algunos no quisieron, otros lo olvidaron y a los demás porque no quisieron darles la entrevista. Curiosamente, en medio de diversas excusas o justificaciones poco argumentadas, comenzaron nuevamente a discutir en forma agresiva, razón por la que les propusimos trabajar la problemática específica que se estaba dando en el salón, puesto que entre ellos se agredían por medio de burlas e insultos constantemente y no se podía avanzar en el proceso.

Los estudiantes aceptaron, porque algunos de ellos ya estaban cansados de las agresiones, incluso no querían permanecer juntos en ningún momento.

HACIA UN ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

Como los padres no participaron directamente en este proceso, la participación de ellos se dio por medio de charlas informales en donde se trataba de establecer cómo eran sus relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar.

Respecto al grupo de estudiantes, el primer paso fue escuchar y analizar cuál era la posición de cada uno de los cuarenta y dos estudiantes del grado 801. Para tal efecto, se realizaron mapas territoriales donde identificamos las relaciones dentro del curso y con los demás miembros de la comunidad educativa intentando comprender el porqué de esas

actitudes tan agresivas con sus compañeros y cómo se sentían al respecto (véase anexo). En estos mapas los estudiantes dieron a conocer cuáles eran las dinámicas que en esos momentos se estaban presentando dentro del aula:

1) Dificultades para la interacción en la diferencia

El curso se encontraba -y aún se encuentra- dividido por grupos; el hecho de pertenecer a un grupo determinado, aunque generaba reconocimiento, amistad y lazos de confianza, también facilitaba los prejuicios, alianzas para afectar a los otros y actitudes de desconfianza.

2) Chismes y paranoia social

La forma de llevar los conflictos al plano de lo público era a través del chisme o del rumor. Como es obvio, tales situaciones generaban incremento de la desconfianza, agresiones verbales y paranoia generalizada, es decir, creer que los pares (los demás compañeros) siempre querían dañarlos. La forma de tratarse e interactuar dependía mucho del grado de confianza y amistad que se tenía con los demás, lo que es bastante difícil en un entorno plagado de comentarios lesivos y presunción de enemistades.

3) Diversas estrategias para evitar problemas

Una estrategia institucional ha sido *mezclar* los grupos en diferentes cursos a fin de no generar conflictos; como afirma la coordinadora de la institución:

Hay que separarlos porque siempre en cada salón se van generando grupos y eso puede ser un problema para el colegio, por eso es mejor apartarlos, para acabar con esos grupos...

Esta es una estrategia inmediatista, porque el conflicto se niega, se evade, pero realmente permanece latente aunque los sujetos sociales estén dispersos en varios salones, la forma más usual para resolverlo es la violencia, dentro o fuera de la institución. Como afirma una estudiante de grado octavo:

Yo extraño mucho a los compañeros de mi curso, porque ellos son unos bacanos y allá sí tengo amigos, en este salón no...

Por otra parte, la estrategia mencionada afectó a los estudiantes porque varios de ellos se sentían rechazados y excluidos en el nuevo curso y por las directivas escolares.

Otro ejemplo puede ser el hecho de que, en algunos casos, cuando se presentan problemas muy graves dentro de la institución como las agresiones físicas con arma corto-punzante o el consumo, porte o distribución de sustancias psicoactivas dentro de la institución, se buscan salidas como sacar al estudiante del colegio o buscarle un traslado, sin gestionar el conflicto realmente, pues lo que se hace es pasarlo a otras instancias o escalas.

4) Instancias y escenarios de gestión

Los espacios preferidos por los estudiantes para socializar son el salón, los baños, el patio y la calle; paradójicamente, los espacios en donde, desde su perspectiva se

generaban discusiones y conflictos fueron coordinación, rectoría y el aula porque algunos no se sentían a gusto y tenían enfrentamientos constantemente. Sin embargo, es en la primera selección en donde se presentan más a menudo acciones violentas.

Por su parte, los padres mantienen una relación más cercana con la orientadora que con otra persona o instancia dentro de la institución; existe un alto grado de confianza entre unos y otros. Los padres consideran que la orientadora los puede ayudar o solucionar los problemas.

Ahora, en cuanto al rector, para los estudiantes no existe ningún tipo de relación: "Es una persona invisible, no existe", comentaba una de las estudiantes. Según varios de ellos, él se involucra con los estudiantes sólo cuando están a punto de sacarlos del colegio, al principio y al final del año. Por esta misma situación, existe un enfrentamiento entre la coordinadora y la orientadora con el rector, pues ante la ausencia constante de él en la IED, ellas deben asumir las riendas.

5) Autoridad/autoritarismo

En otra escala diferente al curso, es preciso anotar que las agresiones se dan también con docentes y directivos. Los estudiantes afirmaban que las relaciones con algunos docentes, gran parte de las directivas y sus familias no eran muy buenas. Argumentaban que se consideraban excluidos por parte de los otros miembros de la comunidad educativa, pues creen que sus opiniones no son tenidas en cuenta; como afirma una estudiante de 801:

Lo que pasa es que los profesores y las directivas del colegio nunca respetan lo que nosotros pensamos y queremos.

Por ejemplo, las citaciones enviadas a los padres ya sea por indisciplina o por bajo rendimiento académico, se han convertido en estrategias coactivas de directivos y profesores para amenazar o amedrentar. La citación funciona de la siguiente manera: si el estudiante ha incurrido en tres faltas, ya sean académicas (no traer tareas, no pasar los exámenes, no traer trabajos) o disciplinarias (agresiones de todo tipo) se envía a los padres. Y si bien esta regla está en el manual de convivencia de la institución y los estudiantes comparten la idea, no están de acuerdo en que docentes y directivos la usen como amenaza. Según las argumentaciones de los directivos:

Lo hacemos para que los padres tengan un mayor control con sus hijos, para que sepan en qué estado se encuentra su hijo académica y disciplinariamente para que tomen las medidas necesarias.

De otra parte, cuando los estudiantes presentan problemas académicos o disciplinarios, afirman que los maestros "se la dedican". Pero en muchas ocasiones sucede lo contrario: reconocen que cuando a un profesor *le falta autoridad*, ellos *se la montan*, agrediendo o burlándose.

6) Confianza/desconfianza

Por ejemplo, la relación con la coordinadora está mediada por la autoridad. Según algunos estudiantes, ella se involucra con los alumnos sólo cuando existen problemas disciplinarios o necesita favores: "Ella solo lo busca para que uno le haga favores o para

tratarlo mal...". Cuando se inquirió al respecto, afirmaban que la forma de tratarlos es humillante, pues los llamados de atención se hacen públicamente, mientras están en formación, por lo que la confianza es mínima. Por su parte la coordinadora Cristina afirmaba que maneja los conflictos por medio del conducto regular; con respecto a los comentarios de los jóvenes, afirmó: "Ese curso es muy indisciplinado, espero que con los talleres, cambien de comportamiento".

De otro lado, las relaciones con la orientadora son ambivalentes: para algunos es de autoridad, de humillaciones y agresiones verbales; para otros, existe algún tipo de confianza pues "Ella es alguien que nos escucha", contraponen una estudiante.

En algunos casos, la relación con los padres es buena pero no existe una total confianza; en otros casos, las relaciones con los padres son de confrontación, ya que existen problemas familiares, agresiones verbales y físicas. Según los estudiantes, no los comprenden, pues en muchas ocasiones sus familiares les creen más a los profesores, que a ellos mismos (por supuesto, estratégicamente, se omite la posibilidad de reconocer equivocaciones propias).

En cuanto a las relaciones entre algunos docentes y la orientadora no existe mucha cooperación, cada actor utiliza su repertorio estratégico dependiendo del contexto en el que se encuentra para afectar al otro, generándose enfrentamientos y agresiones.

Sin embargo, con algunos docentes existen relaciones cordiales, por ejemplo, con el de matemáticas, dialoga a menudo con ellos y considera que esta una excelente estrategia de cercanía, porque afirma: "Algunos estudiantes tienen muchos conflictos en casa y los reflejan en el colegio", lo que implica que existen dinámicas muy personales que pueden afectar el proceso pedagógico y lo mínimo que se puede hacer ante tales circunstancias es hablar.

7) Exclusión

Los estudiantes consideran que existen preferencias hacia algunas personas del curso, por lo que otros se sienten menospreciados, señalados o ignorados, pues creen que no respetan sus opiniones

8) Explicaciones estructurales de la violencia

Algunos de los profesores consideran que las particularidades territoriales del entorno social (delincuencia, pobreza, desempleo, bajos niveles de escolaridad, entre otros) y el número de estudiantes de cada curso, afectan la convivencia entre compañeros y entre éstos y los docentes. El rector afirma esta explicación desde los aspectos socioculturales del territorio:

Uno de los factores por los cuales hay conflictos en el colegio es por el nivel socio-económico de los estudiantes y por el lugar de ubicación, es algo que siempre va a estar presente...

Es preciso anotar que aunque las condiciones del entorno afectan a la escuela, éste no se debe asumir como justificación exógena de la dinámica conflictiva interna. En realidad no existe un afuera y un adentro porque la IED La Toscana hace parte del territorio y es co-responsable de las dinámicas sociales que allí devienen.

GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Después de conocer las percepciones de cada grupo y la forma en que se estaban relacionando, realizamos la primera red, en donde fueron visibles las relaciones entrelazadas en el curso y entre los estudiantes que lo integran y las diversas instancias de la IED La Toscana. El analizar sus acciones, estrategias e intereses generó una crisis de auto-cuestionamiento pues se percataron de los efectos devastadores de la violencia en sus relaciones cotidianas; sin embargo, algunos, no aceptaron el análisis por considerar que eran exageraciones. Como es evidente, este no era sólo un conflicto interno entre estudiantes del grado octavo, sino que era el reflejo de la dinámica de conflictividad escolar en la institución.

A medida que avanzaba el proceso, algunos estudiantes mejoraron significativamente sus relaciones con los demás, otros en parte, sin embargo, reincidían. La razón básica, era que aún no se habían construido reglas de juego. Se pensó entonces en la posibilidad de conformar un verdadero escenario para que los estudiantes, padres, docentes y directivos del colegio pudieran expresar sus intereses, sus diferencias y pudieran negociarlos...

Realizamos con los estudiantes del grado octavo una propuesta para la emisora escolar, de acuerdo a las necesidades del colegio y a las reflexiones hechas colectivamente durante el proceso, donde se pudieran involucrar de una forma más concreta los padres de familia y a los otros actores escolares para que trabajen conjuntamente en la construcción de procesos de convivencia.

Hacia la construcción de una propuesta colectiva de radio escolar para la convivencia

Según los estudiantes, la emisora debe ser un medio de información que les permita generar procesos comunicativos. Además de eso, les gustaría que la emisora contara con las siguientes posibilidades:

- Emitir varios géneros musicales en los descansos, con el fin de que todos los gustos musicales de los actores escolares estén presentes.
- Enviar mensajes respetuosos, como una forma de expresarse de los estudiantes, los docentes, los padres y los directivos.
- Hacer concursos, por ejemplo de poesía, coordinados por los profesores de cada área para generar otro tipo de relaciones entre unos y otros.
- Que por medio de la emisora los estudiantes de toda la comunidad educativa estén informados de los acontecimientos escolares.

Objetivo General

Visualizar y gestionar adecuadamente los conflictos a través de la emisora escolar de la IED La Toscana, para generar y fortalecer sus procesos pedagógicos y comunicativos.

Objetivos específicos:

- Involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de la emisora escolar para elaborar conjuntamente la misión, visión, objetivos y fines de la radio escolar en La Toscana.
- Capacitar a los miembros de la comunidad educativa para que conozcan y se fortalezcan en el manejo y la construcción de una emisora escolar.
- Poner en discusión las propuestas con toda la comunidad educativa por medio de encuestas, entrevistas u otros, para recibir sugerencias por parte de otros actores en lo referente a conflictos escolares.
- Negociar los intereses de cada uno de los actores escolares para construir acuerdos y reglas de juego para mejorar la convivencia.

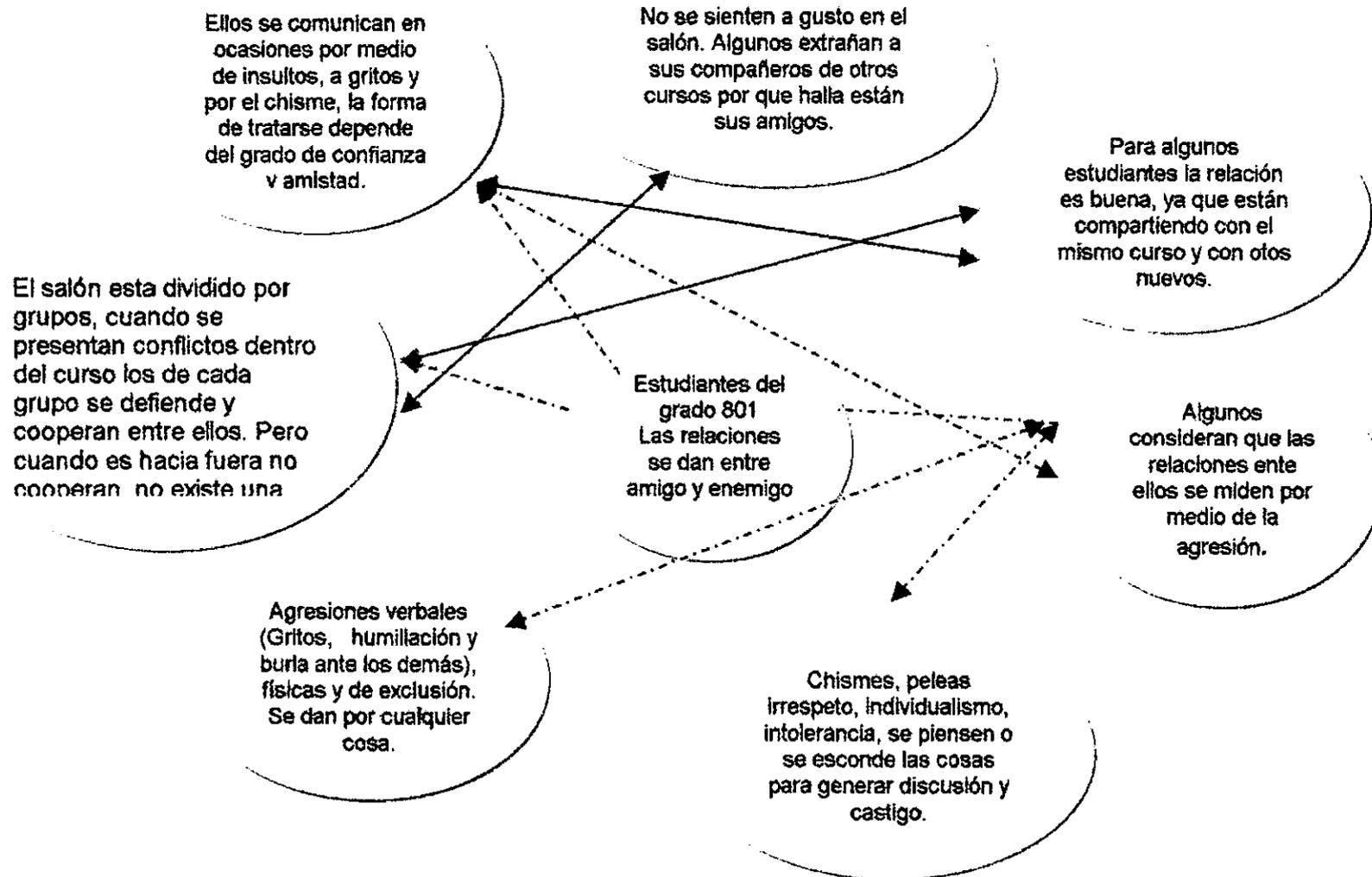
Participantes

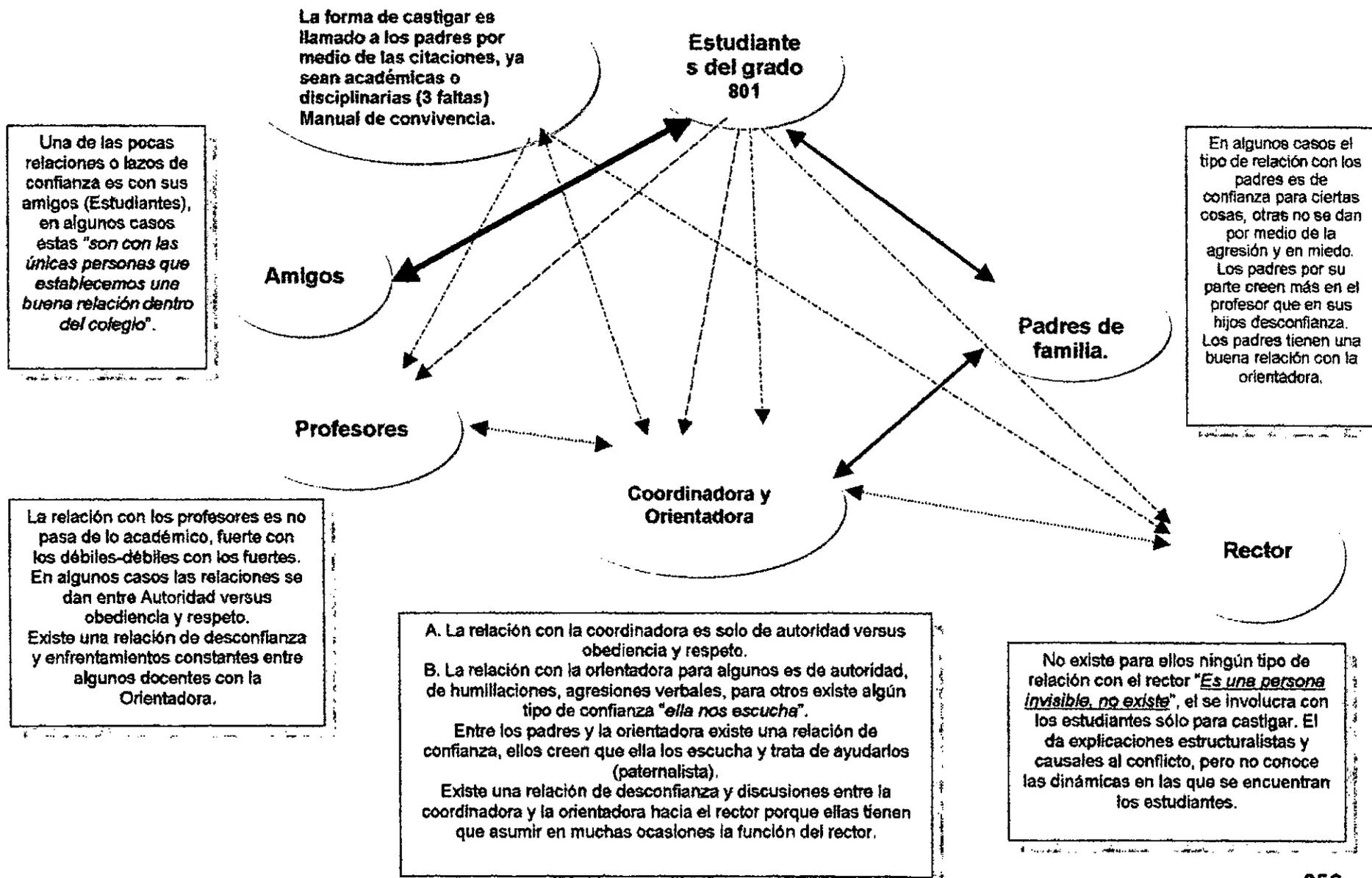
- Dos estudiantes de cada curso, más 10 estudiantes del grado 801.
- El consejo de padres y la Junta Directiva de la Asociación de Padres.
- Dos o más docentes encargados de apoyar el proceso.
- Coordinadora de la institución.
- Orientadora de la institución.
- Rector de la institución.

Materiales

- Una grabadora, más dos micrófonos externos.
- Un equipo de amplificación del colegio, con baffles a cada extremo de la institución.

Aunque las relaciones en el colegio no han cambiado mucho, la capacidad propositiva y las iniciativas de acción colectiva han empezado a gestarse. Actualmente los estudiantes están negociando esta propuesta con las directivas, los profesores y la APF para poder llevar a cabo los objetivos propuestos.





MATRIZ DE ANÁLISIS - IED LA TOSCANA

Línea del tiempo Categoría	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>Estudiantes: Aunque existen conflictos escolares, para ellos el territorio es muy importante, es asumido como un escenario donde se sienten identificados y un lugar donde les gusta estar (un lugar de encuentro, para construir relaciones de amistad).</p> <p>Profesores: El colegio lo reconocen como un espacio de trabajo. Creen que para los estudiantes es un espacio determinante en su proceso de desarrollo en términos académicos y de convivencia. Además, creen que el poco espacio físico que tienen los estudiantes dentro del colegio afecta la convivencia, más el grado 801, porque <i>"es como una cueva, ellos pueden hacer lo que quieran porque es muy escondido"</i>.</p> <p>Directivas: Dan explicaciones estructuralistas y culturalistas de la violencia intra-extra escolar. Buscan culpables externos de las dificultades internas de convivencia.</p> <p>El territorio no es considerado como un espacio para negociar las perspectivas y los intereses de los estudiantes frente a los del colegio.</p> <p>Por parte de cada uno de los actores de la comunidad educativa existe un tipo de privatización del territorio de acuerdo con sus intereses particulares, pues puede ser útil para ciertas cosas que ellos consideran importantes.</p> <p>Es un escenario de enseñanza, donde los estudiantes son los que aprenden y los maestros son los que educan.</p>	<p>La mayoría de las cosas que se encuentran en la línea del tiempo pasado, actualmente siguen presentes dentro de la institución.</p> <p>Los muchachos del grado octavo están viendo la posibilidad de pensar la radio como una herramienta que les permita evidenciar sus intereses. Para esto se está elaborando con ellos una propuesta para la emisora escolar de La Toscana.</p>

<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>Estudiantes: Dentro del salón ellos se ven como compañeros, los otros se asumen como amigos o enemigos, pero el enemigo es de momento ya que en ocasiones se entre ellos de establecer algún tipo de relación, aunque sigan existiendo rencores.</p> <p>Ellos ven a los profesores y directivos en términos de autoridad y de agresión, no existe ningún tipo de confianza entre ellos, creen que las relaciones se dan en términos de autoridad versus respeto y obediencia.</p> <p>Profesores: se ven a sí mismos como los guardianes del deber ser, quienes tienen el conocimiento, son los que orientan y encaminan la vida de los estudiantes desde la escuela.</p> <p>Ven a los estudiantes como "alumnos", personas que no tiene conocimiento y por eso hay que brindarles las competencias académicas necesarias, limitando su participación en las decisiones que asume el colegio.</p> <p>En esta misma posición se encuentran las directivas de la institución, quienes considerando que tiene la supuesta "verdad" en sus manos y que los otros deben asumirla quieran o no.</p>	<p>La mayoría de las afirmaciones que se encuentran en la línea del tiempo pasado se ven reflejadas actualmente en la institución. No se han podido negociar esas perspectivas con todos los actores de la comunidad educativa, ya que ellos consideran que no es necesario, porque así se deben asumir las cosas en la institución.</p> <p>Por el momento no se concibe tener en cuenta a los estudiantes en las decisiones que toma la institución, pues no son considerados interlocutores válidos.</p> <p>Por otra parte, aunque se han dado cambios de actitud entre algunos estudiantes del grado 8º, aún existen agresiones la desconfianza permanece, por ciertos rencores del pasado, que se evidencia en el aula de clase.</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-Intencionalidades-Iniciativas de gestión</p>	<p>Repertorio estratégico por parte de la Institución</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismo versus respeto y obediencia. • Negación de los conflictos, oposición a discutirlos con los demás. • El Chisme y el rumor son formas de hacer públicos los conflictos. <ul style="list-style-type: none"> • Amenazas: el observador y las citaciones como mecanismos de control académico y disciplinario. • Redistribución de la culpa entre los diferentes actores (Familia, docente, estudiantes y directivos). • Se buscan alianzas para realizar acciones concretas por ejemplo, expulsar a los estudiantes denominados equivocadamente "problema" <ul style="list-style-type: none"> • Explicaciones estructuralistas y culturalistas de la violencia intra-extra escolar, (Familia, Socioeconómico). <ul style="list-style-type: none"> • Sanciones punitivas 	<p>Repertorio estratégico por parte de la Institución Se mantiene el repertorio estratégico del pasado.</p> <p>Tratar de generar confianza y participación con los estudiantes para la conformación de la emisora, pero bajo sus intereses.</p> <p>Repertorio estratégico por parte de los estudiantes del grado octavo</p> <p>Se mantiene el repertorio estratégico del pasado.</p> <p>Utilizar la emisora para expresar lo que sienten.</p> <p>Buscar otro tipo de relaciones y alianzas con los profesores</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Guiarse únicamente por el conducto regular para no asumir los conflictos "formas tradicionales de sanción". • Contradicciones en las reglas de juego, utilizándolas a su acomodo. <ul style="list-style-type: none"> • Victimitas / victimarios • Por parte de la directiva no asumir el entorno como un espacio de la escuela, a no ser que los estudiantes se peleen con el uniforme. <p style="text-align: center;">Repertorio estratégico por parte de los estudiantes del grado octavo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negación de los conflictos. <ul style="list-style-type: none"> • Fuertes con los débiles y débiles con los fuertes • El ejercicio de la violencia como forma de lograr reconocimiento. • Agresiones verbales (Gritos, humillación y burla ante los demás), físicas y de exclusión. <ul style="list-style-type: none"> • Amenazan dentro y fuera del aula. • En ocasiones se agreden verbalmente. • Alianzas para inculpar a los otros, para construir salidas facilistas a los conflictos. • Exclusión: por aparente protección, por la no aceptación de las reglas de juego del otro, por eliminar de una u otra forma a los opositores y por que no corresponde a sus intereses de los otros. <ul style="list-style-type: none"> • Se busca la revancha. • Victimitas / victimarios • Robar o perder cosas dentro del salón para inculpar a otros. <ul style="list-style-type: none"> • Imponer sus propias reglas para que los demás las asuman. <ul style="list-style-type: none"> • Alianzas fuera para poder ganar. • Sacarle el cuerpo a los conflictos. • Cooperar para joder a otros. • Reconocer la calle como el espacio para solucionar los problemas. 	<p>con los profesores, para tener más apoyo.</p>
	<p>Podemos decir que la escuela maneja los conflictos de forma privada, por ende las sanciones son también de</p>	<p>Los estudiantes sienten que no tienen voz ni voto en las decisiones que se toman en el colegio, pero también</p>

<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/ PRIVADO</p>	<p>Indole privada.</p> <p>Autoridad versus obediencia y respeto, limitando la participación de los otros actores escolares en la construcción de reglas de juego, en las decisiones que se tomen, en la construcción de acuerdos y del sentido de lo público.</p> <p>Existe resistencia al cambio, en lo referente a gestionar públicamente los conflictos, por desconocimiento o por temor.</p>	<p>aceptan que les han perdido la confianza por las irresponsabilidades académicas y disciplinarias.</p> <p>La cosas no han cambiado mucho, el colegio sigue en las mismas posición que hace seis meses, lo que se quiere hacer es vincular a los estudiantes, directivos y docentes a pensar otras formas de convivir, a partir de la radio escolar.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación-Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>	<p>La capacidad de negociación es mínima.</p> <p>Las acciones que se toman cuando se presentan conflictos en la escuela son de tipo privado e individual.</p> <p>A algunos estudiantes no les interesa negociar las cosas, porque consideran que es mejor no enfrentarse a lo que está sucediendo en el colegio, prefieren salirse del juego o defecionar, ya que les funciona mejor, en cambio otros consideran que es necesario asumir su responsabilidad en esto, pero no encuentran una salida clara que les permita llegar a negociar sus intereses frente a los demás (impotencia aprendida).</p> <p>En las circunstancias que se encuentra la escuela (Autoridad) muchos prefieren mantenerse al margen o actuar en contra de las normas establecidas.</p>	<p>Actualmente los estudiantes no están seguros de enfrentarse a lo que esta sucediendo en el colegio, sin embargo creen que la emisora facilitaría ese proceso.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego-Valoraciones ético-morales</p>	<p>Las normas que existen en el papel no responden a unas necesidades de la comunidad educativa y de su entorno, no son negociadas a partir de los intereses de cada uno de los miembros, tan solos son tomadas en cuenta al momentote justificar una sanción o para llevar a cabo con el conducto regular.</p> <p>Esto hace que no sólo los estudiantes sino toda la comunidad se pacen las reglas por aito, ya que como no tienen un sentido de apropiación frente a las mismas.</p> <p>La escuela es asumida como el espacio donde unos van a</p>	<p>Los estudiantes han reconocido su propio conflicto dentro del salón, han comprendido en muchas ocasiones los intereses de los otros, sin necesidad de tener que aceptarlos o estar de acuerdo con ellos.</p> <p>Padres y estudiantes han evidenciado que ese conflicto es el reflejo de la dinámica institucional, inter-actuando con los contextos del entorno.</p> <p>Los estudiantes perdieron el temor a llevar sus conflictos al plano de lo público.</p>

	<p>estudiar y los otros a dictar sus clases, no se dan inter-aprendizajes.</p>	<p>Uno de los mayores aprendizajes fue la posibilidad de hablar sobre las cosas que acontecen en la escuela, sobre sus intereses personales frente a la construcción de un sentido colectivo de la convivencia.</p> <p>Saben que el camino no es fácil ya que siempre se les ha impuesto las cosas que debe decir, como deben actuar y como deben comportarse, ellos esperan tener el apoyo de algunos docentes y los padres para poder llevar a cabo la propuesta que anteriormente mencione. Se espera que esta herramienta les pueda servir ara poder negociar sus intereses.</p>
--	--	--

4.26. INSTITUTO CULTURAL RAFAEL MAYA

Esta institución educativa se encuentra ubicada en uno de los sectores mas deprimidos de Suba. Los padres de esta institución conciben como prioridad el conseguir el diario para poder sostener sus familias, de tal manera que afirman contar con poco tiempo para trabajar sobre lo que sucede dentro y fuera de la escuela con relación a sus hijos. En la dinámica escolar de la institución se encuentran problemáticas tales como violencia intra-extra escolar e intrafamiliar, drogadicción, presencia de parches y pandillas, abuso sexual, entre otros. Todas ellas se hacen visibles en la cotidianidad del colegio.

El Instituto Cultural Rafael Maya sufrió muchos cambios en el transcurso del 2003 y en lo que va corrido del 2004 con respecto a las directivas de la institución. Por diferentes motivos, la rectora del colegio renunció y los propietarios del colegio se vieron en la obligación de elegir un nuevo director; de otro lado, también cambiaron al coordinador y algunos docentes. Estas decisiones afectaron la estructura y las dinámicas que se habían mantenido durante varios años. Todo cambio genera algunos traumatismos, por tal razón algunos padres, estudiantes y los mismos docentes han tenido inconvenientes a la hora de enfrentarse a esas nuevas circunstancias.

Anteriormente, las relaciones entre los directivos del colegio y los padres eran mínimas; aunque aparentemente existía un poco de confianza entre ellos, los padres sentían que no tenían ningún tipo de reconocimiento institucional. Esta situación probablemente obedecía a dos circunstancias: la primera, el colegio no contaba con los padres a la hora de tomar decisiones importantes para la comunidad educativa; la segunda, por el desconocimiento y la poca participación de los padres en las dinámicas escolares (véase anexos).

Los padres consideraban que la mayoría de las reglas eran impuestas por la institución, por lo que las consideraban legales pero no legítimas, ni para ellos ni para sus hijos. Pese a lo anterior, existía -y aún persiste- el apoyo o cierta aprobación a sanciones de carácter punitivo impuestas por el instituto. Por lo tanto, históricamente las reglas de juego no han sido negociadas ni construidas por todos los miembros de la comunidad educativa, sino que se han impuesto por medio de la autoridad y su obligatorio cumplimiento.

Con el cambio de los directivos en la institución, se fueron evidenciando algunos reclamos de los padres y los estudiantes, pues en el pasado ellos solicitaban que la presencia de la rectora en la institución se incrementara. Además creían que el coordinador estaba asumiendo las funciones de la rectora, situación que no consideraban adecuada porque esto le impedía cumplir con el trabajo específico de coordinación. Por su parte, algunos profesores pensaban que la ausencia de la rectora no permitía hacer un buen seguimiento a los conflictos y problemáticas dentro de la institución, únicamente se daban *pañitos de agua tibia* o soluciones inmediatas a cualquier situación que se presentaba. Para los docentes, es justamente el rector quien debe enfrentar los conflictos y no ellos. Aquí se evidencia de cierta manera la redistribución de la responsabilidad y la dependencia hacia los directivos.

Los cambios también afectaron el proceso que llevábamos en *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, tomando un giro inesperado, pues se cambiaban constantemente las reglas de juego por parte de las

directivas hacia la organización, ya que el colegio exigía que antes de cada taller se pasara un texto dando las especificaciones y la metodología que se pensaba realizar. Después de *revisado y aprobado* por el colegio, el trabajo no se podía llevar a cabo, pues se involucraban constantemente en el taller, obstaculizando su dinámica.

Para los padres, un cambio positivo que se dio con los cambios, fue la presencia permanente del rector en la institución así como el mejoramiento administrativo y académico del colegio, reestructuración que llevó bastante tiempo. En cuanto a los aspectos negativos, el cambio constante de profesores, la poca estabilidad académica en la que se encontraban sus hijos, la pérdida de clases y la demora en la conformación del gobierno escolar -incluida la APF- hicieron que se presentaran choques entre las directivas y los padres de familia.

CONFLICTO Y ESPACIO SELECCIONADO

Es necesario no solamente confiar en los otros antes de poder cooperar, sino también creer que esos otros confíen en uno¹⁰⁷.

En la institución hasta este año no se había constituido legalmente la Asociación de Padres de Familia, pero los padres sí estaban trabajando y realizando actividades con el colegio en nombre de la APF.

Cuando OXÍMORON llegó en 2003 al colegio, se encontró con una Asociación de Padres de Familia -de facto- con un alto grado de incertidumbre: muchos de ellos no tenían conocimiento de la reglamentación de una APF y del trabajo que podían y debían hacer como organización; sin embargo, la lógica de acción era estar *al servicio* de la institución. Desde ese momento, los padres manifestaron la intención del colegio en oponerse a su interés en constituirse legalmente como organización social. Como afirma Rafael Camargo miembro de las juntas anteriores y tesorero de la APF 2004:

El colegio no quiere que se constituya la Asociación, porque piensa que las actividades que se realicen (los flujos de dinero, fundamentalmente) ya no van a entrar directamente a ellos, sino a la Asociación...

Si bien en 2004 se estaba trabajando en el espacio de Manual de Convivencia, ante esta situación el proyecto tomó otro rumbo. Para tal efecto se dialogó con las directivas de la institución, quienes vieron conveniente que se cambiara el sentido del trabajo, pues en las primeras etapas los padres no habían estado completamente comprometidos con el proyecto. Además el que en esos momentos no se contara con una APF legalmente constituida, hizo creer conveniente que se fortaleciera esa dificultad. Una de las motivaciones de las directivas radicaba en que en las primeras reuniones que realizó el colegio en 2004, los padres y madres exigían al colegio la conformación de una *verdadera APF*.

Otras de las razones por las cuales el colegio quería trabajar con padres y no otro espacio fue la transformación por la que estaban pasando, pues algunos de los espacios no estaban trabajando en esos momentos, como el gobierno escolar y el comité de

¹⁰⁷ Acción colectiva.

convivencia. Entretanto, se estaba reformando el PEI y el manual de convivencia sin que ningún agente externo apoyara el proceso. Según el nuevo plan de trabajo, nos enfocaríamos en la organización y conformación de la Asociación de Padres de Familia. Sin embargo, el proceso se retrasó debido a las transformaciones por las que estaba pasando en esos momentos la institución. Según el rector. "...el colegio tiene que estar organizado para poder empezar con el trabajo".

ANÁLISIS Y GESTIÓN DEL CONFLICTO

Los diferentes actores de la comunidad educativa no quieren seguir la "línea de acción que conduzca a los resultados de beneficios colectivos y mucho menos a la obtención de bienes públicos"¹⁰⁸, pues se evidencian serias dificultades en cuanto a la cooperación entre los padres y el Instituto. Por su parte, los padres y madres estaban cansados de que no se vieran resultados, la posibilidad de legalizarse era cada vez más lejana... la razón es que legalización implicaba problemas como la desconfianza entre directivas y APF, pues los primeros eran renuentes a aceptar que los padres y madres realizaran actividades independientes, por otro lado, les resultaba difícil reconocerlos como participantes legítimos del proceso educativo en el que están inmersos sus hijos. Respecto a esta situación, el fiscal de la APF opinaba:

Lo que pasaba era que los papás se cansaban de no ver resultados y renunciaban a sus cargos, por eso nunca ha existido Asociación...

Uno de los fines de los padres para crear la APF era la fiscalización de los dineros y las actividades del Instituto Cultural Rafael Maya, ya que consideraban que ese era uno de los deberes fundamentales que tenían dentro de la escuela. Se presentaba entonces un conflicto de intereses individuales, que primaban sobre el bien común.

Luego, con el nuevo director, cambió la manera de relacionarse, pues la institución educativa se interesó en la constitución legal de la APF, ya que es uno de los requisitos para los colegios en convenio. Sin embargo, querían que se siguieran manejando las relaciones económicas y de poder de la misma forma; esa es una de las razones fundamentales por las que varios de los representantes de los padres en la Junta Directiva de la APF actual estuvieron en años anteriores ocupando cargos similares.

Cuando inició el trabajo con la APF, se habló un poco sobre el papel de los padres en la escuela y cómo ellos podían aportar desde la misma para el mejoramiento de la calidad de vida tanto de ellos como de sus hijos. Se presentó el video "A la hora de la salida", donde se muestra una experiencia del colegio Luis López de Mesa, en la localidad Rafael Uribe Uribe, sobre manejo de los conflictos.

Después de reflexionar sobre el papel de la APF dentro de la institución, sobre lo que había pasado antes con ella y cuál iba a ser la filosofía de trabajo de ese momento en adelante. Una madre afirmaba: "Hay que trabajar conjuntamente con el colegio para tener mejores resultados". Para tal efecto, los padres comenzaron a pensar sobre la importancia de constituirse como una organización, no para fiscalizar, sino para poder actuar en pro de su comunidad.

¹⁰⁸ ROCHA TORRES, César Augusto. Modulo de Mediación de Conflictos.

Al principio los padres y madres estaban un poco escépticos frente al trabajo, pues había desconfianza por parte de ellos hacia el proyecto. Luego, se volvió a realizar el taller sobre los aspectos legales de las APF (véase anexo plegable). Allí se involucraron otros aspectos, como la evaluación de los estatutos y el apoyo a la construcción de proyectos que no sólo se plantearan desde la visión económica sino que le apostaran a mejorar los procesos pedagógicos y de convivencia en la comunidad escolar.

Se dieron algunas reflexiones desde las siguientes preguntas: ¿Cuáles pueden ser algunos de los objetivos de las APF?, ¿Cómo se pueden vincular al trabajo de la institución?, ¿Qué generaría poder trabajar en equipo bajo ciertas reglas de juego?, ¿Por qué era importante tratar de recuperar o reconstruir la confianza en el otro (la institución educativa) y generar acciones concretas que los condujeran a lograr sus objetivos?

Nosotros, como padres, siempre quisimos tener nuestra Asociación, pero el colegio limitaba las acciones que realizábamos dentro, ya que las ganancias siempre iban para el colegio y no nos dejaba tocar nada...

Uno de los objetivos que manifestaron los padres y madres desde el comienzo fue la legalización como prioridad, pues era un reto para ellos demostrarles a los demás que si podían constituirse. Por otra parte, se redactaron por primera vez los estatutos de la APF sin ayuda de la institución; además se aclararon aspectos que desconocían los padres sobre éstos y como podían conformarlos articulando sus intereses, los del colegio y los de sus hijos. Luego se hicieron todos los trámites necesarios para poder legalizar a la APF del Instituto Cultural Rafael Maya. A esta altura del proceso, varios padres habían cambiado las actitudes de desconfianza y reunieron el dinero para pagar el registro ante la Cámara de Comercio.

Pero las cosas por parte de la institución no cambiaban pues querían imponer sus reglas de una u otra forma y limitaban las acciones de los padres: una de las estrategias fue retener las primeras actas de conformación del consejo de delegados.

Después de la legalización, aunque no se había definido claramente su papel en la institución, los padres empezaron a realizar actividades para recoger fondos pues tenían que pagar los dineros que debían, e intentaron crear un proyecto para sostenerse económicamente. Nuevamente, la institución educativa obstaculizó la ejecución de las actividades planteadas por los padres, realizando otras para los muchachos en las mismas fechas, por ejemplo como un paseo y un *jean day*... "Se vuelve a repetir la historia", afirmaba uno de los padres de la Junta Directiva 2004. Lo que es evidente es que ninguno de los actores escolares pensaba en construir acciones en conjunto, sino individualmente con el fin de lograr sus propios intereses y de no dejar que el otro lograra los suyos:

Aun cuando ninguna de las partes quisiera dañar a la otra y aun cuando ambas estén condicionalmente predispuestas a cooperar no tiene ninguna garantía contra la negación, en la ausencia de compromisos verificables, susceptibles de ser impuestos¹⁰⁹.

Era claro que existían muchas dificultades al momento de llegar a negociar entre la APF y el colegio, ya que todos estaban esperando a que el otro diera el primer paso de

¹⁰⁹ Dilemas de la acción colectiva, Capital Social y el éxito Institucional. Capítulo 6.

acercamiento. Las directivas de la Instituto Cultural Rafael Maya no pensaban *soltarle el colegio a los padres* ya que era *su* empresa y no querían verlos inmiscuidos en ella. Posiblemente consideraban que el poder se iba a re-distribuir, condición que podría debilitar su posición...

Existía una negación del conflicto por parte de las directivas de la institución, ya que ellos consideraban que "el problema no es el colegio, sino los padres", quienes tienen que *aceptar y trabajar* con las reglas de juego que establece la escuela, en este caso, las que dictan unilateralmente las directivas de la institución. Por otra parte, la institución educativa no estaba cumpliendo con los acuerdos pactados con los padres en diversos sentidos: a) cuando establecían reuniones para trabajar en conjunto, el colegio escogía la fecha; sin embargo, no asistía; b) aunque se comprometieron a entregar los listados, no lo hicieron, pues según ellos, se perdieron; y c) cuando los padres planeaban una actividad, el colegio supuestamente los apoyaba, pero al final les colocaban trabas que obstaculizaba el desarrollo de las mismas.

Como es obvio, los padres y madres percibían la intención de no-cooperación por parte de la institución educativa. Fue así como decidieron emprender un proceso de negociación, pero se dieron cuenta que no tenían planes a futuro, encontraron que no sabían que aporte podían realizar cómo APF, al proceso de formación de sus hijos. Determinaron entonces la necesidad de construir un proyecto que les permitiera crear un hilo conductor entre sus intereses y los del colegio.

Elaborar un proyecto que involucrara a toda la comunidad educativa y permitiera mejorar la convivencia y los procesos pedagógicos de la institución era una tarea realmente difícil. Se pensaron varias propuestas donde ellos querían trabajar; una era conseguir recursos para solventar algunas necesidades alimenticias de los estudiantes (algunos refrigerios), con el apoyo de otras entidades estatales y privadas, pero para eso tenían que justificar la necesidad en que se encontraban. También se pensó en trabajar de la mano con los estudiantes, realizando actividades para el beneficio del colegio y para ellos mismos.

A continuación se encuentran algunas de las propuestas de los padres, con las que piensan negociar con el colegio, para trabajar conjuntamente a fin de que no se sigan generando choques entre ellos.

Reconocer las relaciones territoriales para hacer planeación participativa

Los padres de familia del Colegio Rafael Maya quieren tener reconocimiento y participar en acciones concretas que les permitan mejorar las condiciones de vida de ellos y de sus hijos. Uno de los espacios que determinan o definen el rumbo de una institución es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que debe responder a necesidades y situaciones de la comunidad educativa. Para los padres, este proyecto debe girar en torno a la convivencia, a la democracia, a la construcción de acuerdos y al conocimiento de los deberes que como comunidad educativa deben asumir.

La Junta Directiva y algunos delegados de la Asociación de Padres de Familia quieren realizar un diagnóstico participativo con estudiantes, docentes, personal administrativo y padres y madres, con el fin de ayudar a construir y participar directamente en el PEI del Instituto Cultural Rafael Maya.

Con este diagnóstico se quieren comprender de una u otra manera las necesidades de su sector, también se busca abrir espacios para el conocimiento, el diálogo, la gestión de los conflictos, la convivencia y la comunicación, basada en el respeto a la divergencia de pensamiento.

Objetivo General

Construir colectivamente un diagnóstico participativo con el fin de generar espacios para el conocimiento y la convivencia, que contribuyan al mejoramiento de la comunicación entre los padres y el resto de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Fortalecer por medio del diagnóstico participativo el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Instituto Cultural Rafael Maya, como una forma directa de la participación de los padres en el mismo.
- Implementar estrategias colectivas de acción que permitan obtener recursos de organizaciones estatales y/o privadas para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa.
- Identificar problemáticas y/o conflictos de la institución y del entorno, a fin de realizar acciones concretas que permitan comprender y gestionar adecuadamente las dificultades.

Participantes

- Los docentes de la institución
- Personal Administrativo:
- Rector Coordinadores
- Secretarías
- Propietarios
- Servicios Generales
- Representante de los estudiantes
- Gobierno Escolar
- Personero
- Padres de familia (3 o 4 delegados de cada curso) y entorno.
- Los estudiantes que quieran participar

Metodología

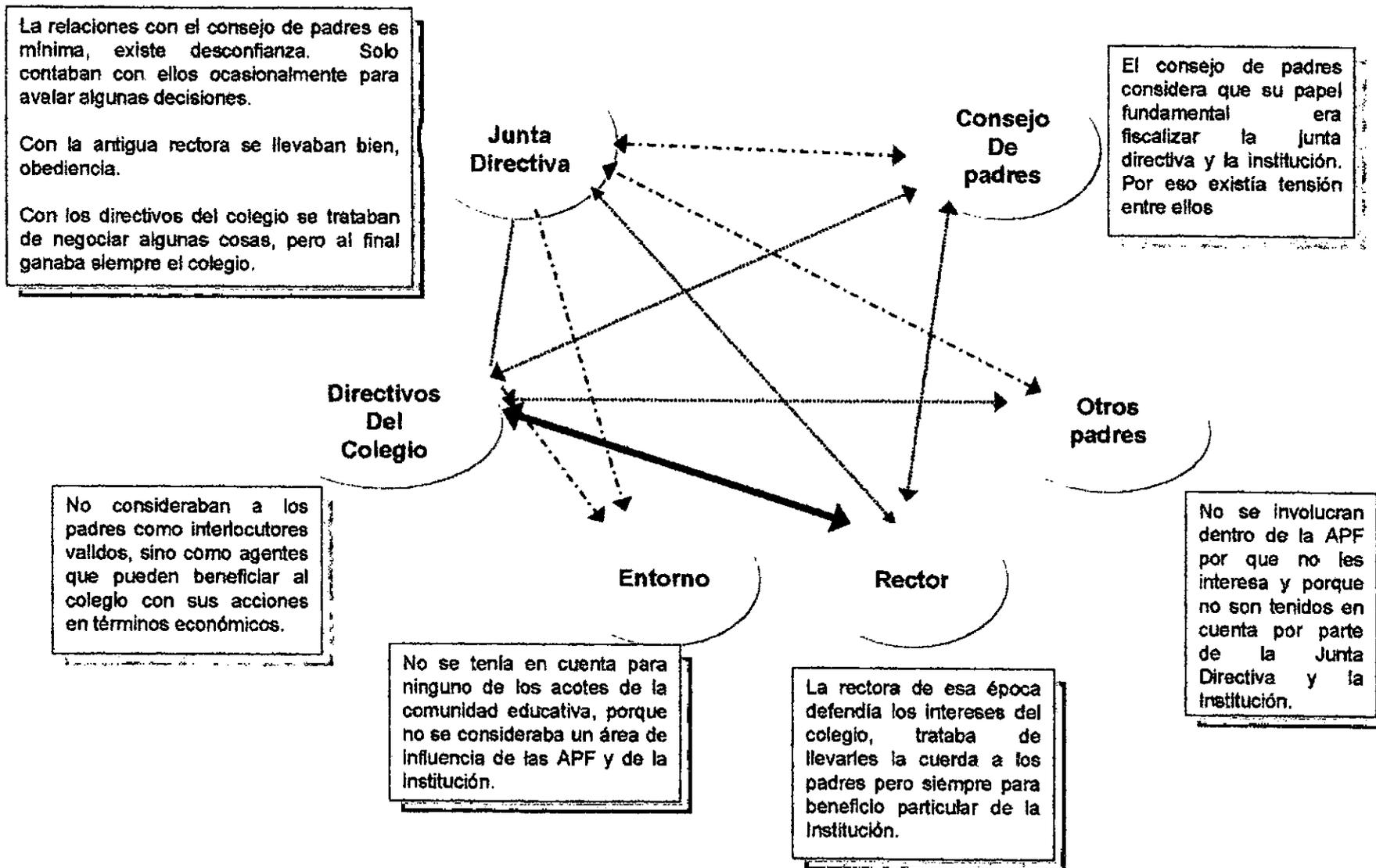
La metodología que se piensa utilizar para llevar a cabo el diagnóstico participativo es la Cartografía Social, la cual consiste en realizar mapas de relaciones en el territorio. Se trabajarían las siguientes relaciones:

- Económico-ambiental
- Infraestructura y calidad de vida
- Espacios de socialización

Materiales

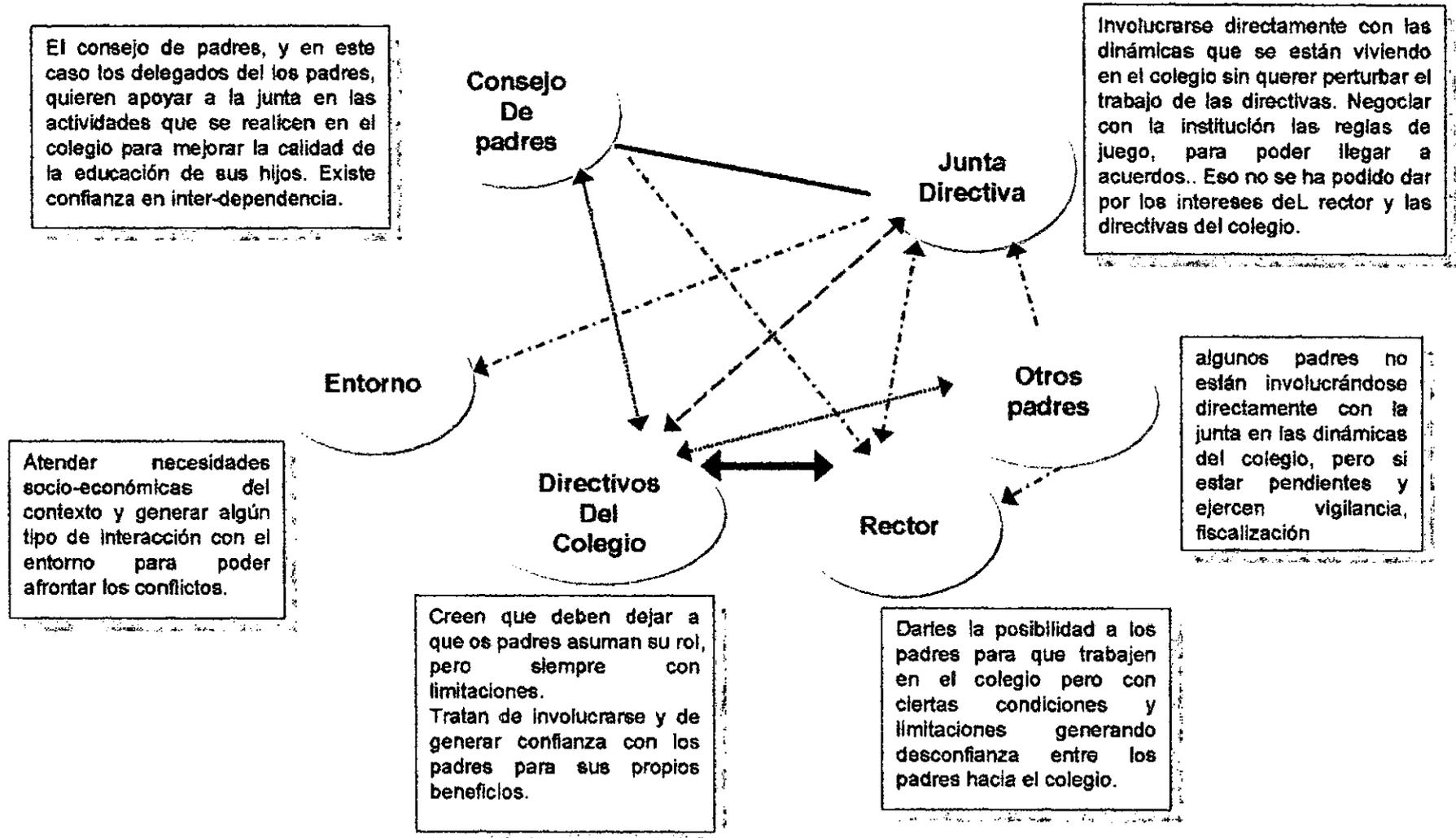
- 20 pliegos de papel periódico.
- Marcadores
- Un mapa de referencia (del colegio y del lugar dónde está ubicado)

Mapa de redes Colegio Rafael Maya PASADO 1 Dificultades de comunicación e interacción entre la APF y la Institución



Mapa de redes Colegio Rafael Maya. PASADO inmediato

La falta de comunicación e interacción entre la APF y la Institución



MATRIZ DE ANÁLISIS – INSTITUTO CULTURAL RAFAEL MAYA

<p>Linea del tiempo</p> <p>Categoría</p>	<p>PASADO</p>	<p>PRESENTE</p>
<p>VALOR FÍSICO /SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>Para los padres de familia el poder establecerse como APF es tener reconocimiento tanto en el colegio como fuera de él. Es la posibilidad de tener un espacio propio en el que ellos puedan aportar desde sus perspectivas a los estudiantes y al resto de la comunidad. Es poder responder a ciertas necesidades socio-económicas de las familias</p> <p>También tener un control y vigilancia en algunos casos de las actividades del colegio y de las dinámicas que en la escuela se llevan sin ser vistos como agentes externos a la institución.</p> <p>El colegio no ve al entorno como interlocutor válido, con el que deba contar para mejorar las condiciones en que se encuentra la escuela, consideran que es el factor que afecta directamente el convivir en la escuela.</p> <p>Por parte de las directivas de la institución (los dueños), ésta es su empresa familiar, donde de una u otra forma han establecido sus propias reglas sin contar con los otros, ejerciendo una privatización del territorio.</p>	<p>Se mantiene la idea de privatizar el territorio.</p> <p>La APF piensan que los proyectos que ejecuten deben ir dirigidos a satisfacer, al menos en parte, ciertas necesidades de los padres, los estudiantes, docentes y administrativas en lo educativo, cultural y en lo socio-económico.</p> <p>Ahora, los padres creen que es necesario proyectarse tanto dentro como fuera de la institución para que se puedan alcanzar mejores resultados.</p> <p>Involucrarse directamente con las dinámicas que se están viviendo en el colegio sin querer perturbar el trabajo de las directivas.</p> <p>Generar legitimidad tanto de la APF como del territorio mismo por parte los padres y demás miembros de la comunidad Educativa.</p> <p>El consejo de padres y en este caso los delegados del los padres quieren apoyar a la junta en las actividades que se realicen en el colegio para mejorar la calidad de la educación de sus hijos.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER CON RESPECTO AL CONFLICTO Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>En el colegio nunca había existido asociación de padres, el colegio lo asumió como un deber y una obligación, más no por que le interesa que los padres se involucraran en el colegio.</p> <p>Los directivos se veían como los poseedores del conocimiento, se veían como los orientadores y coordinadores del resto de la comunidad educativa. Veían a los padres como menores de edad.</p> <p>Las directivas y el rector del colegio ve a la APF como un agente que puede generarle varias cosas: a) La APF como gestores potenciales de recursos económicos y físicos para la institución. Ejerciendo un control directo sobre ella.</p>	<p>La mayoría de las afirmaciones que se encuentran en la línea del tiempo pasado se ven reflejadas actualmente en la institución. No se han podido negociar esas perspectivas con todos los actores de la comunidad educativa, ya que ellos consideran que no es necesario, porque así se deben asumir las cosas en la institución.</p> <p>Por el momento no se concibe tener en cuenta a los estudiantes en las decisiones que toma la institución, pues no son considerados interlocutores válidos.</p> <p>Por otra parte, aunque se han dado cambios de actitud entre algunos estudiantes del grado 8º, aún existen agresiones a la desconfianza permanece, por ciertos rencores del pasado, que se evidencia en el aula de clase.</p>

	<p>se justifican con los errores de los demás y con la defección de parte de otros padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negación del conflicto. • En el consejo de padres están muy pendientes de las decisiones que tome la junta directiva. (Fiscalización) • Defección en cuanto a incumplimiento de acuerdos. Algunos critican las acciones de los demás, sin tomar alguna posición. "Mirar a los toros sobre la barrera". • Generar alianzas con la institución y echarle el agua sucia a la asociación. • Generar discusiones en torno al manejo de los dineros de la APF, para que se tomen medidas. • Victimización: La participación es justificada afirmando que no los tienen en cuenta. 	
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/ PRIVADO</p>	<p>Las directivas del colegio (dueños) y el rector tienen presente que su papel en la escuela es administrar y enseñar a los otros. Ellos conciben la escuela como su negocio y trabajo donde colocan sus propias reglas privatizando el territorio (Simbólico) como algo no negociable, ni intocable.</p> <p>Las normas que se generan no son negociadas, sin embargo, según los directivos, son construidas para el beneficio de toda la comunidad, homogenizando a los estudiantes, docentes, parte Administrativa, padres y demás actores que estén involucrados.</p> <p>Cuando los padres decidieron involucrarse directamente con la institución por medio de la Asociación, los directivos consideraron que les estaban invadiendo su espacio y territorio.</p> <p>Los padres por su parte consideran que la escuela es un espacio privado y por medio de la Asociación pueden acceder a él más fácil, facilitando la participación en las acciones que se realizan dentro y fuera de la institución.</p> <p>El asunto se vuelve público cuando hay que generar acciones concretas por parte de todos para solucionar un problema de magnitudes superiores y cuando creen que solos no pueden lograr muchas cosas (alianzas).</p>	<p>Por parte del colegio los intereses siguen siendo los mismos concibiendo a la escuela como algo privado, que sólo les compete a ellos.</p> <p>Los padres por su parte piensan ahora que la escuela puede llegar a ser un espacio de participación e interacción, donde se puedan negociar las perspectivas y los intereses de cada uno de los actores de la comunidad educativa, generando acciones para el bien público.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación-</p>	<p>Por todo lo dicho anteriormente se puede visualizar que la institución no tenía mucho interés en negociar sus intereses</p>	<p>El colegio ha optado por negociar con los padres bajo sus propias reglas, "una de ellas es no cumplir con los acuerdos</p>

<p>Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>	<p>y perspectivas con los demás (padres). Las acciones concretas se dan en términos de autoridad y obediencia, "fuerte con los débiles y débil con los fuertes" y suelen ser individuales, sin tener en cuenta a los demás, por varias razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Porque no les interesa generar acciones colectivas, por temor a que se presenten conflictos de poder. b) Porque no consideran a los padres y a los estudiantes como interlocutores válidos. c) Porque sienten que se están metiendo dentro de su territorio algo que no quieren compartir. <p>Por su parte la Asociación ha estado a merced del colegio y no ha generado acciones colectivas, que les permita participar con autonomía de las decisiones del colegio.</p>	<p>establecidos". Quieren seguir con las acciones estratégicas que estaban acostumbrados a utilizar, pero se han dado cuenta que no les ha funcionado por eso ahora sí quieren negociar con los padres.</p> <p>Por su parte los padres creen que se pueden generar acciones conjuntas con la participación de todos los actores para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa. Ellos pretenden negociar claramente con los otros sus perspectivas e intereses.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales</p>	<p>La escuela se ha asumido con un escenario de enseñanza, donde unos son los que educan y los otros aprenden.</p> <p>El colegio siempre ha establecido sus parámetros y reglas sin negociarlas o discutir las con los demás, siempre se encuentran a la defensiva.</p> <p>En muchos casos los padres aprendieron a <i>obedecer</i>, no a proponer, esto fue sembrando la desconfianza.</p> <p>Los padres desconfiaban de sí mismos y de las directivas del colegio porque se sentían manipulados.</p> <p>Para los padres era necesario legalizarse para poder ser autónomos y ser reconocidos por los demás actores escolares.</p> <p>Los padres sentían que la legitimidad partía desde el colegio y no desde ellos mismos.</p> <p>Veían la posibilidad de asociarse como algo muy lejano.</p> <p>Existía muy poca unión y participación por parte de los padres hacia el proceso.</p>	<p>Considero que todas las anotaciones anteriores en la línea del tiempo del presente hacen parte de los aprendizajes de cada uno de los actores de la comunidad educativa, las transformaciones de las estrategias, del valor del territorio del sentido de lo público y lo privado hacen parte de esas acciones de reconocimiento y de legitimidad que buscan los padres dentro de la escuela, entre las cuales se encuentran:</p> <p style="text-align: center;">El tratar de confiar en los otros.</p> <p>La intención de negociar sus intereses con la institución.</p> <p>El generar acciones conjuntas para beneficio colectivo. (Propuesta del diagnóstico para el PEI).</p> <p>El pensar que una asociación no es sólo para fiscalizar sino también para construir con los demás.</p> <p>El buscar alianzas con estudiantes y docentes para beneficios colectivos.</p> <p>Por el contrario lo que refleja la institución es esa resistencia al cambio y a las transformaciones, ya sean por temor o por que ven en peligro sus intereses.</p> <p style="text-align: center;">Inter-aprendizaje entre los padres.</p> <p>Cambio de actitud, de la obediencia a la construcción de propuestas.</p>

4.27. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RAMON DE ZUBIRÍA

La Asociación de Padres de Familia del Ramón de Zubiría se había destacado por la permanente y activa participación a lo largo del proceso. Una vez concluida la etapa de capacitación, en la cual la totalidad de los miembros habían seleccionado el taller de "Televisión en la escuela", se produjo el proceso preparatorio para iniciar la fase de gestión, así como de las elecciones del gobierno escolar y de la nueva Junta Directiva de APF. En este proceso, OXÍMORON hizo un acompañamiento minucioso en la fase preparatoria de las mismas y durante los comicios.

Respecto al proceso institucional del Ramón de Zubiría, cabe anotar que se destacó el interés de las directivas del colegio por promover el "voto a conciencia" por parte de los estudiantes, para lo que motivó a los candidatos estudiantiles a involucrarse en debates y desarrollar programas de gobierno cuyo contenido debían poner a consideración de sus compañeros. El día de elecciones todo transcurrió con total normalidad y se observó un proceso democrático que muchos colegios envidiarían.

Algunos miembros de la APF siguieron de cerca lo sucedido con sus hijos y, aunque pudo ser ejemplificante, no se dieron la oportunidad de aplicar lo visto, en el proceso que liderarían días después para el cambio de Junta Directiva de la APF. Por tanto, como ha sido usual en este tipo de eventos, aunque todo transcurrió con normalidad y dentro del marco jurídico y estatutario, los candidatos fueron conocidos por sus electores minutos antes de ser electos.

Unas semanas atrás, como se comenta arriba, se había iniciado el proceso de información con la comunidad educativa para desarrollar el proceso de gestión de un conflicto real en el que participarían padres, estudiantes, docentes y directivos. La idea era, al menos en principio, articular los esfuerzos que venían desarrollando la coordinación de convivencia, el área de sociales y la escuela de padres entorno al tema convivencial. Así, se realizaron reuniones con la orientación, que estaba encargada de las prácticas sociales de los estudiantes de grado undécimo; los profesores del área de sociales, quienes se encontraban preparando la realización de mesas de conciliación escolar; así como con representantes de la escuela de padres, que venían recibiendo capacitación sobre conflictos y convivencia por parte de otras instituciones.

Se pretendía pues, involucrar a los padres de la APF con quienes se venía trabajando, y que tenían algunos elementos producto de los talleres recibidos, en una propuesta negociada y construida colectivamente con otras instancias de la institución, que posibilitara crear un gran proyecto de convivencia para el colegio, jalonado principalmente por los padres de familia.

La realidad de la institución y los procesos eleccionarios, así como otros propios del cambio de administración en la alcaldía distrital, imposibilitaron el normal desarrollo de la propuesta.

En primer lugar, el cambio de año lectivo y el lento iniciar de las actividades académicas de la institución frenaron el aprovechamiento que se quería hacer del proyecto de mesas de conciliación del área de sociales. En la primera reunión, a la que Oxímoron fue invitado junto con padres representante de las Escuela de Padres, el avance fue nulo, pues resultó ser la primera reunión del año del área de sociales y no hubo intención siquiera de tocar el

tema de las mesas. Finalmente se nos despachó fríamente -también a los padres- pues según argumentaron nos encontrábamos fuera de lugar y ese no era el momento para discutir el tema, no sin antes intercambiar números y hacérsenos la promesa de que seríamos convocados para una próxima reunión; para la cual jamás fuimos llamados. Luego, al preguntar sobre el tema de las mesas, se nos remitió con la jefa del área de sociales con quien se intercambiaron comentarios sobre el tema pero no se concretó nada.

Respecto a la escuela de padres el tema es aun más triste, pues existe una dependencia absoluta de la institución, los padres no se reunieron por iniciativa propia, pues esperaban que desde orientación se iniciaran labores en firme. Triste por la falta de iniciativa de los padres mismos en activar de inmediato un espacio que se han ganado y que les ha resultado tan necesario como útil, y triste también porque además dependen para su funcionamiento del presupuesto que les asigna la APF, que estaba terminando periodo y no podía hacer más asignaciones presupuestales hasta que la asamblea de delegados lo aprobara a la Junta Directiva entrante. En resumen; no se pudo aprovechar ese espacio para incluir nuevos padres en el proyecto.

En cuanto a los estudiantes que se pretendía involucrar, aquellos que realizarían su práctica social, se realizaron más de cuatro reuniones con la orientación, encargada del tema, a fin de ajustar los parámetros bajo los cuales desarrollarían su labor. Tras la primera reunión, en la que se empezó a perfilar el trabajo estudiantil, fue solicitado a Oxímoron un documento que definiera el papel específico que tendrían dentro de todo el proyecto, el cual fue entregado dos veces a la orientadora, quien se había comprometido a precisar cuanto antes la fecha de inicio del trabajo con los muchachos. La propuesta de Oxímoron estaba enfocada a capacitar un grupo de mediadores de conflictos, con un fuerte papel investigativo dentro del proyecto, pues serían ellos los encargados de aplicar y analizar los instrumentos que se habían definido para investigar los casos.

El día que se había planteado para iniciar el trabajo con los estudiantes, estos no fueron citados debido al olvido de la orientadora, quien informó además que era posible que no se pudiera desarrollar el trabajo debido a la apertura de la nueva sede del colegio, creada por el gobierno distrital para ampliar el número de cupos escolares con el fin de atender la emergencia educativa que se decretó a principios de año. Resultó ser que al final, efectivamente, los estudiantes fueron asignados para apoyar labores sociales del sector de la nueva sede y, por cuestiones de tiempo, no fue posible conformar un grupo diferente al originalmente planteado.

Así las cosas, el trabajo debió ser desarrollando con los padres con los que ya se venía trabajando, por lo menos a la espera de que alguna de las mencionadas situaciones pudiera ser soñcionada, lo que no sucedió.

IDENTIFICACIÓN DEL CONFLICTO Y SELECCIÓN DEL ESCENARIO

En medio de todo el agite por lograr conformar grupos de trabajo que involucraran a los distintos representantes de la comunidad educativa, se decidió, en conjunto con la APF, iniciar un proceso piloto de análisis y gestión de un conflicto real que estuviera sucediendo o ya hubiese sucedido.

Resultado ser que, por estar iniciado año, el Comité de Convivencia no se había reunido y por tanto no había material para seleccionar un conflicto que estuvieran trabajando, además, usualmente el inicio de año marca una época de baja intensidad conflictual, pues los estudiantes están por el momento analizando la situación y tomándose confianza nuevamente. Entonces no se presentan casos graves durante las primeras semanas, pues muchos conflictos necesitan de un desenvolvimiento durante algún tiempo para que detonen o se perciba que efectivamente algo sucede. Aunque hay excepciones.

En conclusión, mientras se articulaba el trabajo con otras instancias, los padres de la APF decidieron abordar uno de los casos más graves que se presentó el año anterior del que tenían conocimiento.

El caso "José", como ya se le conocía, pues había sido abordado de manera superficial en otras sesiones de trabajo, resultó ser el más atractivo para analizar, dado que hubo vacíos en la manera en que se trató y dejó heridas profundas en gran parte de la comunidad educativa por el desenlace que tuvo. Los padres argumentaron que este tipo de casos debían ser tocados abiertamente para que no volvieran a presentarse o para ser abordados de otras maneras.

Tras la selección del caso, del cual la mayoría de los padres tenían un conocimiento previo, nos dispusimos a trabajar. Se pretendía que ellos se convirtieran en los principales investigadores del caso y, con el fin de subsanar la ausencia de otros actores de la comunidad educativa, se repartieron los distintos actores involucrados en el conflicto con el fin de que los entrevistaran y se pudiera configurar el conflicto de la manera más compleja posible.

Fue así como se construyeron redes de tres momentos diferentes del conflicto y una cartografía social sobre la que se analizó el caso con el entorno, con miras a buscar propuestas de gestión más complejas e incluyentes.

Como resultado del trabajo desarrollado a lo largo del proyecto, específicamente de la fase de capacitación en la que la APF había recibido talleres de televisión en la escuela, y pensando en la perspectiva de la oferta mediática de la institución, que cuenta con un proyecto de video y una emisora, los padres habían decidido desarrollar un trabajo paralelo al análisis y gestión del conflicto basado en el video escolar. Dicho trabajo debía recoger los puntos de análisis más importantes del caso estudiando y generar un producto audiovisual que permitiera la sensibilización y la reflexión colectiva respecto al tema abordado.

Efectivamente, tras concluir la etapa de análisis del conflicto y hacer las propuestas de gestión, los padres propusieron hacer un video del lenguaje mixto, argumental y documental, que sin evidenciar el caso abordado, por razones que más adelante se explican, permitieran incidir en el imaginario de la comunidad académica desde dos perspectivas. La primera, desde la producción, hacer evidente lo que le sucede a una comunidad educativa cuando un conflicto se desborda y, la segunda, desde la recepción, utilizar el video como elemento fundamental para la realización de talleres de análisis de conflictos con estudiantes y padres de la institución.

Desafortunadamente, luego de un proceso largo en que las directivas de la institución habían manifestado abiertamente su interés por apoyar el proyecto, sucedió que los

espacios en los que se encontraban los equipos de video y la emisora escolar iban a ser demolidos para readecuar las instalaciones del colegio, por lo que estos medios debían ser clausurados hasta tanto no hubiera un espacio en donde ponerlos en funcionamiento. La consecuencia de lo anterior fue, por supuesto, la imposibilidad de trabajar en dichos espacios y la no conclusión de la propuesta de los padres en un producto tangible.

Historia del Conflicto

“José”¹¹⁰ solía ser el estudiante promedio tanto académica como personalmente, realmente nunca de destacó por algo en particular, salvo que había demostrado tener conductas agresivas para con sus compañeros, e irreverentes con los profesores.

Durante el año 2003, las relaciones que José tenía fuera de la institución empezaron a afectar las relaciones dentro de la misma. Era claro para algunos de sus compañeros y profesores que esas amistades no eran las más “recomendables”. Empezó a suceder con frecuencia que se ausentaba del colegio por varios días y su rendimiento bajó notablemente. Para entonces, varios profesores y directivos buscaron hablar con él para saber qué problemas tenía y si le podían servir de ayuda, incluso llegaron a advertirle sobre la importancia que el estudio podía tener para cambiar su situación y la de su familia. Aún así, el joven no hizo mucho eco de lo que le habían dicho y continuó distanciándose de la institución.

Las directivas más allá de aconsejarle y procurar hablar con su familia, que hasta el momento parecía ser sólo su abuela, pues según se supo su madre lo dejó a su cuidado, no podían hacer mayor cosa. Otra razón para la actitud de la institución era que José ajustaba cuentas de los problemas que tenía con sus compañeros afuera de la institución y además no llegó a tener problemas graves de agresión física hacia sus compañeros dentro del colegio.

El detonante que generó incomodidad en la comunidad educativa y principalmente en las directivas, fue el hecho reiterado de que algunos jóvenes armados, al parecer del barrio, habían estado esperándolo en repetidas ocasiones afuera de la institución con el fin de agredirlo. Situación de la que José había escapado en varias oportunidades. La reacción del estudiante fue, en principio, hacerse a un grupo de amigos externos al colegio, quienes lo recogían y protegían del otro grupo. Empezó a vivirse una situación altamente peligrosa afuera de la institución, en la que dos grupos de jóvenes armados podían generar una tragedia en cualquier momento, por lo que las directivas solicitaron a las autoridades de policía su presencia permanente a la hora de la salida.

Lo que condujo finalmente a la institución a tomar medidas drásticas respecto a José, además, surgieron rumores afirmando que el joven estaba asistiendo armado a la institución, hecho que aumentó la tensión. Un día, iniciando clases, varios de los compañeros observaron cómo enseñaba un arma de fuego a algunos de sus amigos de la institución e informaron del hecho a las directivas, quienes mantuvieron la calma y llamaron a la policía para que hiciera una requisita sorpresa. En cuanto llegaron los oficiales fueron llevados sigilosamente al aula de José en donde efectuaron la requisita, pero no encontraron nada. Esculcaron en cuanto rincón del salón y del colegio pudieron y misteriosamente el arma había desaparecido, lo que implicaba que José tenía cómplices al interior de la institución, y que si tapaban algo como lo sucedido, podría hacerlo en otras cosas más delicadas.

¹¹⁰ No se dará el nombre completo por cuanto así se decidió junto con los padres.

Luego de que se hubiera sido estudiada la conducta de José por parte de coordinación de convivencia, orientación y comité de convivencia, instancias en las que el trabajo realizado fue más de apoyo y consejería, tanto para el estudiante como para su abuela, el caso llegó finalmente al Consejo Directivo.

El asunto del arma había prendido las alarmas en el Ramón, aunado al bajo rendimiento académico y el irrespeto hacia algunos compañeros y profesores, así como el problema de las pandillas en las afueras del colegio, llevó a la conclusión de que se debía tomar una decisión que "pusiera distancia" entre José y la institución. El asunto era qué tipo de distancia, por lo que las posiciones se polarizaron, y mientras unos pedían la expulsión otros, menos drásticos, aludían a la falta de oportunidades del exterior y la consecuente "perdida" del muchacho para solicitar que se le desescolarizara, con lo que alejaban el peligro de tenerlo permanentemente dentro y evitaban que se "descarriara" aun más.

Basados en el informe conjunto de orientación, coordinación y comité de convivencia, y sin escuchar al directo implicado, el Consejo Directivo tomó la decisión de desescolarizarlo. Entre otras cosas y sumado el argumento ya anotado, porque se pensaba que por los antecedentes que ya había mostrado, José era más peligroso para la institución estando fuera que dentro, y algunos, con temor, no querían dar pie para que el muchacho pudiera tomar retaliaciones en contra del colegio, o de la comunidad escolar.

Fue así como se anunció la decisión y fue asumida, aunque de mala gana, por el estudiante, quien siguió cumpliendo con los trabajos asignados y asistiendo en los horarios que le habían sido fijados, sin que su rendimiento mejorara notablemente.

Durante el periodo de desescolarización, los problemas generados por la presencia de José cesaron, tanto los internos como los externos. Aun así, las directivas de la institución siguieron permanentemente el proceso académico del estudiante y, finalizando el año, tras contrastar con todos los profesores, advirtieron que era muy posible que José perdiera el año.

En una decisión inusual, y sopesando los pros y los contras de lo acontecido en este caso, las directivas y los profesores decidieron "darle una mano" para que no quedara debiendo logros. La comunidad académica no tenía la intención de repetir lo vivido. Si el estudiante quedaba debiendo logros debía recuperarlos en la institución y eso constituía "alargar la enfermedad". El colegio quedaba en la encrucijada de dejar que perdiera el año y retirarle el cupo para el año siguiente y, consecuentemente, trasladarle "el problemita" a otro colegio de la localidad o permitir que terminara con los logros cumplidos y evitarse "posibles retaliaciones" del muchacho.

Finalmente se le "tendió la mano", dejando en claro que era una excepción por los complicados antecedentes del caso y que debía graduarse por ventanilla. Precisamente, por ser una excepción, la norma no cobijó a aquellos con bajo rendimiento académico pero sin problemas disciplinarios, quienes debían logros y no podían graduarse en ceremonia sino que debían esperar a recuperarlos para graduarse por ventanilla.

Luego de tener seguridad respecto al "cumplimiento" de todos los logros, José exigió que se le dejara graduar en ceremonia, pues el requisito principal para ello es el cumplimiento de las responsabilidades académicas, sobre las cuales el colegio ya había emitido un concepto favorable. El rector intentó disuadir por todos los medios racionales a José de lo injusto que era exigir tal cosa a sabiendas de que había sido ayudado.

Fue entonces cuando José advirtió a su familia de la "injusticia" de la que estaba siendo objeto por parte de la institución, y aunque hasta entonces se pensaba que la única familia era la abuela, pues un hermano que tenía había sido asesinado, apareció un día cualquiera con tíos, primos y abuela para exigir en masa, y agresivamente, que se le dejara graduar en ceremonia. La negativa del rector a permitirlo llevó a amenazas por parte de la familia hacia la institución y condujo a que se entablara una acción de cumplimiento, que finalmente condujo a obligar a la institución a graduar en ceremonia a José.

Desazón, impotencia y rabia cundieron en la institución cuando se informó sobre la decisión judicial y, aun más entre los estudiantes, cuando las directivas informaron sobre su posición respecto al hecho. Trascendió el suceso a tal punto, que profesores y directivas decidieron que no asistirían a la ceremonia si José insistía en graduarse en la misma.

La reacción de la mayoría de los compañeros de grado once fue de rabia y pesadumbre. Rechazaron de plano la actitud de José y apoyaron a las directivas de la institución, aunque les pareciera injusta la propuesta. No entendían cómo, por culpa de una sola persona, se verían afectados decenas de estudiantes privándose de la posibilidad de contar con la presencia de quien para muchos de ellos representaba un ejemplo de vida y un amigo; el rector. A pesar de lo dicho, hubo un grupo de estudiantes que sí celebraron la actitud de José, a quien veían como un líder irreverente que no se la dejó ganar del autoritarismo escolar, un rebelde con causa. Una causa muy justa en su entender.

Dado que José no declinó, se hizo efectiva la protesta ausentista de las directivas, y los estudiantes y José se graduaron finalmente con la presencia de los directores de curso y la secretaria del colegio. José recibió su diploma en medio de los aplausos y vitoreos de su familia y "amigos". Sin embargo, algunos compañeros y compañeras, en medio de lágrimas, le "agradecieron" haberles dañado la ceremonia.

Análisis del Conflicto

Si bien el caso expuesto no pudo ser gestionado en el marco del proceso de trabajo con padres que se ha venido detallando, sí dejó elementos de juicio para abordar otros similares, así como analizar las motivaciones y estrategias asumidas por los diferentes involucrados en el conflicto.

En primer lugar, la relación con la sociedad que tenía José, una relación basada en su cercanía con modos de interacción violenta y delinencial, lograron permearse de manera más honda su imaginario y su forma de relacionarse con los otros. Un trastoque de valores fue más importante que la relación formativa y "socializadora" que se suponía tenía en el entorno escolar. Resaltamos socializadora pues se supone que la escuela es un entorno en el que las posibilidades de interactuar con otros mediante el diálogo, la comprensión y el libre debate de ideas generarían en el estudiante formas más pacíficas y "civilizadas" de entablar relaciones. Sin embargo, si bien es claro que esa posibilidad está dada en algunos casos, también lo es que muchas veces este entorno es sinónimo de autoritarismo, incompreensión e injusticia.

Quedan varias preguntas que hacer: ¿Fue la dinámica escolar la que generó en José la actitud que tuvo? o, por el contrario, ¿Fueron las experiencias externas las que condujeron a que José trasladara su problemática personal al interior de la institución? y,

de ser así, ¿Actuó bien el colegio alejando al estudiante de la institución y regalándole el año? Probablemente las interacciones que se dieron entre ambos contextos incidieron en el conflicto de José.

Al parecer queda claro, por lo que se habló con los padres y lo que estos a su vez hablaron con sus hijos y otros involucrados, que José venía presentando un comportamiento errático y agresivo, con compañeros y profesores, desde su despertar a la adolescencia, cuando inició con más ímpetu a relacionarse con amigos del barrio y a entablar relaciones con personas de "dudosa reputación" en el sector. Al abandono del que fue objeto por parte de su madre y la consecuente dependencia de su abuela, una figura que aunque respetaba no le atribuía autoridad, habría que sumarle el asesinato de su hermano y los antecedentes delictivos de algunos miembros de su familia como factores intrafamiliares que incidieron en su forma de actuar y de relacionarse con el colegio.

El vivía en un mundo "diferente", un mundo de injusticia donde primaba la ley del más fuerte y el ejemplo familiar contrastaba con el mundo ideal que pretendían venderle en el colegio. ¿Cuál es el mundo real?, pues definitivamente para él era el que él vivía en su cotidianidad, el contraste entre el contexto escolar y el social. En la calle y en su casa veía que el que mandaba era el más fuerte, el más violento, el más poderoso, "el más avión". Es por eso que en él primaba el ganar reconocimiento y autoridad al infundir temor a los demás, al no dejarse de aquellos que creen tener la verdad del mundo cuando no conocen siquiera una parte de lo que él ha vivido, al destacarse por ser "vivo" y transgredir las normas saliéndose con la suya.

Ahora bien, esa actitud que celebraban unos pocos, le generó desconfianza entre compañeros, profesores y directivos. Aunque algunos trataban de acercarse como amigos lo hacía porque creían que era la mejor forma de empezar a cambiarlo, y debían cambiarlo porque José era el típico "niño problema" y no podían permitir que descarriara más. Lo que no es claro es hasta dónde esa amistad era totalmente honesta, pues había prevención de ambos lados. Por supuesto José jugaba el juego de los que se acercaban, no sólo por interés estratégico al buscar indulgencias en futuras faltas, sino seguramente porque tenía intención de cambiar muchas de sus prácticas. Sin embargo, también desconfiaba, era prevenido con estas personas, pues es claro que ese apoyo no era ciego, como el de sus amigos de barrio y "compinches" de curso. Había un límite racional hasta donde llegaba la amistad y el apoyo, él lo sabía.

De otro lado él leyó muy bien algunas prácticas de la escuela. Entendió, que como en la calle, también el más fuerte es el que lleva las de ganar. En ese ámbito la autoridad se gana también, a veces, con autoritarismo; se ejerce la sanción a través de la nota y la represión mediante la sanción social y el señalamiento. La escuela no es siempre, aunque se hagan muchos esfuerzos para ello, el ejemplo por excelencia de la democracia. Es por eso que muchas veces los estudiantes encuentran injustas sanciones que les son impuestas, sin embargo las aceptan para evitar que aumenten las sanciones. Entonces, José vivía una constante lucha en la que flexibilizaba las reglas de juego o las rehacía a su acomodo con el fin de retar un sistema en el que no se sentía totalmente satisfecho. Un sistema que lo excluía, lo señalaba; pero también, un sistema que él estaba transgrediendo.

Por su parte el colegio, aunque en principio buscó formas de acercarse tanto a José como a su familia y apoyar desde la institución el proceso formativo del muchacho y este pareció responder en ocasiones, continuó desarrollando la relación formativa de la manera tradicional. Esto suele pasar en muchos casos, y es posible que, si bien la de José no es una familia perfecta, fuera necesario revisar las prácticas institucionales en la relación particular de José y no sólo centrarse en el apoyo intrafamiliar. Tal vez hubiera sido necesario que, además del apoyo psicológico que recibió por parte de orientación, se trabajara también respecto a la actitud de sus compañeros y profesores para con él.

Un aspecto complejo es el que se refiere a la flexibilización de las normas contempladas en el manual de convivencia. Para Oxímoron las reglas de juego deben ser construidas y negociadas por todos los actores de las comunidades educativas; no deben convertirse en una camisa de fuerza que impida aplicarlas dependiendo de las particularidades de cada caso y cometer injusticias o extralimitaciones. Sin embargo, en este caso particular la flexibilización de la norma y la posterior "ayuda" para que José pasara el año, no tuvieron en cuenta que esa flexibilización implicaba una injusticia para otros; en primer lugar, para aquellos estudiantes que debían logros y tuvieron que graduarse por ventanilla, y en segundo lugar, para el grueso de graduandos que anhelaban una ceremonia como la de los años anteriores y no pudieron tenerla.

Cabe aquí otro interrogante ¿Hasta dónde José había aceptado el canje que hizo la institución? Al parecer el colegio, en un acto estratégico, decidió ayudarlo con algunos logros para que pasara el año y poder quitárselo de encima, pero, al parecer, no se le notificó de este hecho si no hasta después de haberlo decidido, aunque él sabía que lo habían ayudado. La falta de claridad en esta regla de juego y la no participación de José en su construcción, se le revirtió a la institución cuando José insistió en graduarse con los demás. De hecho, si había cumplido con los requisitos él tenía todo el derecho de graduarse en ceremonia. Después no valió el chantaje institucional, así tuvieran razón, de que él sabía que lo había ayudado y debía, por respeto a sus compañeros, graduarse por ventanilla. Lo hecho, hecho estaba, la institución tuvo que asumir las consecuencias de sus decisiones.

Desafortunadamente, los graduandos fueron los realmente afectados con la situación. A ellos les fue trasladada la responsabilidad de asumir las consecuencias de una decisión que tomaron las directivas. Los directivos acudieron a la presión para que a su vez los estudiantes presionaran a José. Con lo que ellos no contaban era con la dificultad para presionar a José; si no se dejó intimidar de las autoridades del colegio, era ilógico pensar que se dejara presionar de sus compañeros. Aún así, las directivas cumplieron su promesa y no se presentaron a la ceremonia, dándole la espalda a los graduandos que los apoyaron e incluso recogieron firmas para revertir la situación. En este caso, aunque la acción de cumplimiento la perdió el colegio en general, tuvieron que asumirla los graduandos en particular. Las directivas redistribuyeron entre los graduandos las consecuencias de su decisión y, empero, no quisieron asumirla ellos, negando cualquier responsabilidad en el hecho.

Ahora, es claro que toda esta situación se generó también por temor y por la falta de creatividad en la búsqueda de sanciones pedagógicas no tradicionales. El temor, fundado, fue el que impidió tomar decisiones radicales como la expulsión, pero también imposibilitó manejar el problema colectivamente para buscar formas de gestión que involucraran a más miembros de la comunidad educativa que pudieran haber aportado a mejorar la

situación. El temor a retaliaciones menguó la autoridad institucional y le permitió a José sentirse más poderoso. El hermetismo con el que se manejó el asunto y el no tomar una decisión que muchos compañeros y padres estaban esperando, también le generó mayor poder y dejó un halo de injusticia en el grueso de la comunidad educativa.

No se está planteando, de ninguna manera, que la mejor forma de "solucionar" una situación similar sea ultimar personal o académicamente a un estudiante. Pero esa inconformidad por la decisión, efectivamente existió y aun persiste en el imaginario de la comunidad escolar, para quienes en estos casos la mejor medida es "desaparecer el problema". Volvemos entonces a lo de las sanciones no tradicionales.

Si es que definitivamente no había posibilidad de que el muchacho permaneciera en la institución, ¿no es lo más lógico buscar una institución que sí tenga la experiencia, los recursos y el tiempo para apoyar el proceso formativo de un individuo como José? Es posible que la respuesta sea un sí, el problema es que en nuestro país el estado no subsidia procesos educativos de ese tipo, y si se hacen excepciones es muy difícil que se le asigne un cupo a un estudiante que es "promedio" para el estado, aunque no lo sea para el colegio.

Aun así, José se quedó. Efectivamente los problemas cesaron como la institución esperaba. Pero cesaron por que el joven ya no estaba tan seguido en la institución, pero como el conflicto no se gestionó, sino que se resolvió de manera sub-óptima, otras particularidades aparecieron al final, porque los problemas de José aún estaban presentes. No hubo cambio de actitud por parte de José hacia la institución ni de la institución para con él; únicamente cambio de reglas de juego.

¿La conclusión? La tienen los involucrados, y por supuesto cada uno tiene su versión. Lo real es que ya no se sabrá si se pudo hacer algo más para darle una mejor salida a la situación. ¿La recomendación? Involucrar a la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas de gestión para casos de este tipo que, aunque en principio parecen de carácter particular al final, como se evidencia en este caso, terminan afectando al grueso de la institución.

Finalmente, las propuestas de los padres que analizaron el caso están recogidas a lo largo del documento y, en especial, en la transcripción de las sesiones de trabajo y en el apartado de Cartografía Social.

MATRIZ DE ANÁLISIS- IED RAMÓN DE ZUBIRÍA

<p style="text-align: center;">Línea del tiempo</p> <p style="text-align: left;">Aspecto</p>	PASADO	PRESENTE
<p style="text-align: center;">VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>El estudiante que pertenece a pandillas acude a éstas con el fin de "solucionar" por fuera de la institución los problemas que tenga dentro de esta con otros estudiantes.</p> <p>El entorno deprimido y altamente peligroso genera que el muchacho genere lógicas de pensamiento tendientes a la ruptura de reglas de juego, por cuanto el <i>modus vivendi</i> de los jóvenes gira entorno a la conformación de pandillas con fines delincuenciales o de consumo de drogas.</p>	<p>La desigualdad social y el escaso apoyo estatal, claramente percibibles en el sector, facilitan el inconformismo y descreimiento hacia las instituciones gubernamentales de cualquier orden.</p>
<p style="text-align: center;">REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>La ausencia de figuras de autoridad, por parte de José, genera tendencias al desconocimiento de las mismas en otros espacios.</p> <p>Una familia desintegrada y con antecedentes delincuenciales promueve trastorno de valores en los muchachos.</p> <p>El estudiante conflictivo utiliza su imagen callejera para granjearse poder al interior de la institución.</p> <p>El acercamiento por parte de profesores y directivos con los estudiantes conflictivos en escenarios extraescolares de diversión mediados por el licor pueden generar malentendimiento de la relación intraescolar y un falso empoderamiento por parte de los estudiantes.</p> <p>El estudiante respeta la autoridad de los directivos que se muestran fuertes en momentos de confrontación con ellos y amistosos e interesados en momentos de tranquilidad. Pero por el contrario, irrespeta y abusa de aquellos a quienes ve débiles e intimidables, bien sean compañeros, profesores o</p>	<p>El enfrentamiento a la realidad homogenizante y normalizante de la escuela produce choque de lógicas a la hora de asumir lo que está bien o mal a escala social si se les compara con las que practican en la calle.</p> <p>El discurso escolar dista de dar o promover soluciones concretas a las dificultades con las que se enfrentan los muchachos en su realidad.</p>

	directivos.	
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<p>El estudiante se apoya en miembros de su familia con poca autoridad para que respondan por sus actos, a sabiendas de que las inquietudes de la institución no van a encontrar eco en aquellos.</p> <p>El estudiante conflictivo hace alianzas con otros compañeros que comulgan con su ideario o que buscan reconocimiento y apoyo. Por el contrario, con los que no lleva buena relación, consigue su "fidelidad" mediante la intimidación.</p> <p>El Colegio, para casos muy complicados, busca soluciones que alejen al estudiante conflictivo de la institución; bien sea la desescolarización, la expulsión o el retiro del cupo.</p> <p>El Consejo Directivo pierde legitimidad en la toma de decisiones en la medida en que no escucha directamente al estudiante conflictivo y asume posiciones basadas en informes de orientación y comité de convivencia. * En problemas de gravedad por padres prefieren no involucrarse.</p>	<p>El estudiante acude a miembros de su familia con autoridad y voz cuando quiere exigir de la institución respeto por sus derechos o demandar tratos especiales de las directivas.</p> <p>La familia apoya a ultranza al estudiante y niega las razones de la institución si la decisión afecta en mayor o menor medida a éste. Niegan el conflicto con tal de que el muchacho no salga afectado, impidiéndole la posibilidad de aprender del error.</p> <p>El interés por ayudar en la gestión de los conflictos escolares ha favorecido que los padres se involucren en el proceso.</p>
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>	<p>El temor al maltrato físico o de imagen institucional producido por los muchachos impide entablar una confrontación racional para la construcción de reglas de juego claras.</p>	<p>El manejo críptico y poco participativo de la relación con los muchachos conflictivos deja un halo de impunidad entre los compañeros, lo que genera más poder a aquellos, o bien genera la falta de apoyo a las decisiones institucionales por parte de los estudiantes, pues muestra autoritarismo en el parecer institucional, así no sea siempre de esta manera.</p>
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>	<p>El Consejo Directivo no actúa estratégicamente al estar dividido frente a la toma de decisiones, lo que debilita su posición</p> <p>El poco entendimiento de las problemáticas de los niños inmensos en conflictos en la escuela les impide actuar eficazmente para ayudar a la gestión de estos.</p>	<p>Los padres plantean gestionar casos similares desde la ejemplificación y la confrontación de valores e imaginarios de estudiantes y padres.</p> <p>El interés de los padres en "aprender" a gestionar los conflictos con sus propios hijos y a entenderlos un poco más los ha motivado a involucrarse en la temática.</p>
<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL.</p>	<p>El Comité de Convivencia genera procesos de gestión poco fructíferos en la medida en que las decisiones son tomadas al final por las directivas del colegio y se convierte en un</p>	<p>El Consejo Directivo pierde legitimidad en la medida en que acomoda las reglas de juego a la hora de tomar decisiones para flexibilizar un</p>

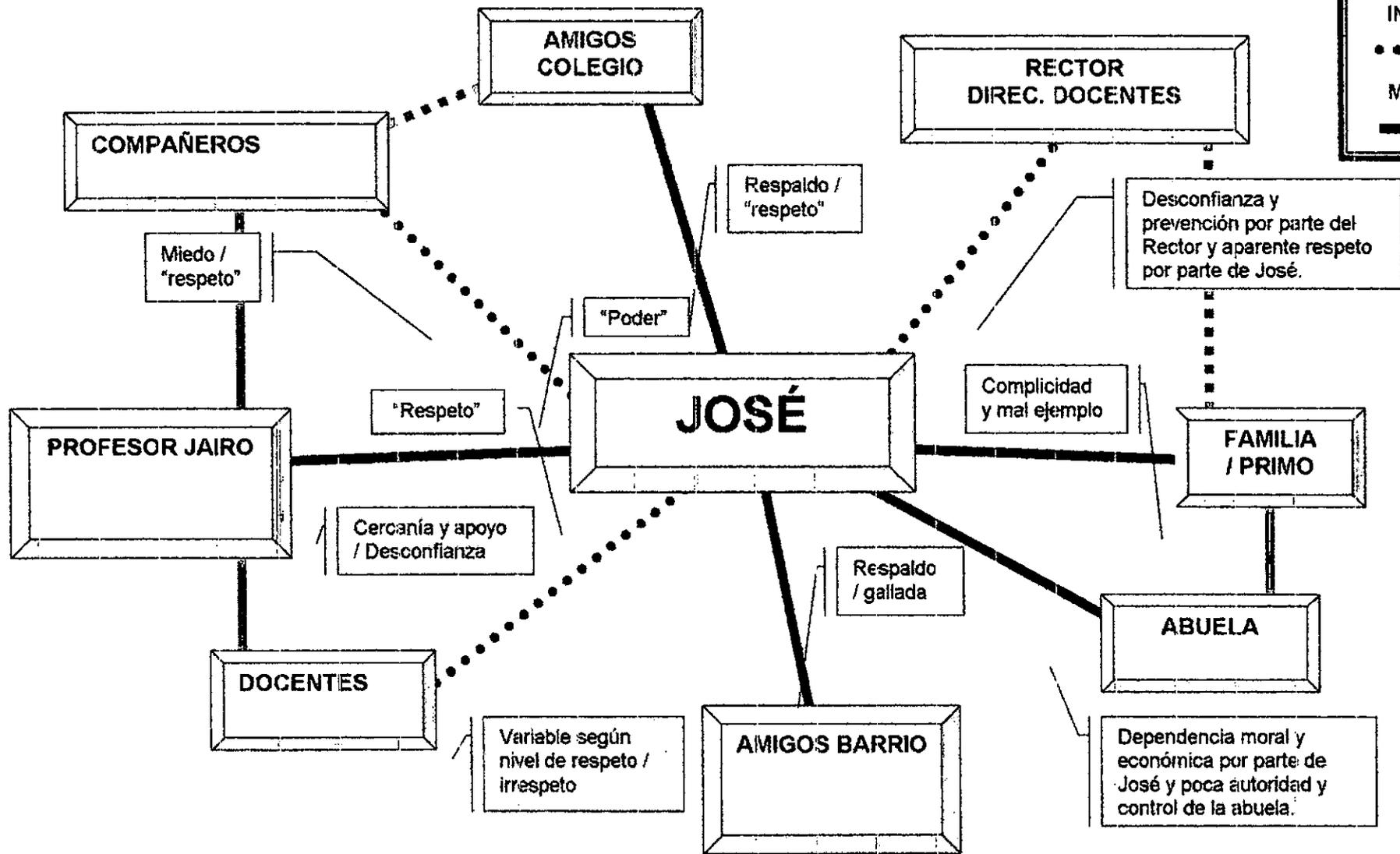
<p>CONFLICTO Reglas de juego-Valoraciones ético-morales</p>	<p>órgano puramente consultivo. Además sus determinaciones no son conocidas por la comunidad en general.</p> <p>Los conflictos de estudiantes que pertenecen a pandillas pueden afectar directamente a la institución en la medida en que se trasladen al interior del colegio o bien a las cercanías del mismo. Y de manera indirecta, en el comportamiento irrespetuoso, abusivo o delictivo del estudiante para con sus compañeros, profesores, directivos o la institución misma.</p>	<p>castigo y "evitarse problemas".</p> <p>La formación rígida genera la toma de decisiones radicales, que buscan eliminar "el problema" de raíz, por lo que cuesta buscar soluciones intermedias.</p>
--	---	---

RELACION COMUNICATIVA

BUENA

INTERMIT

MALA

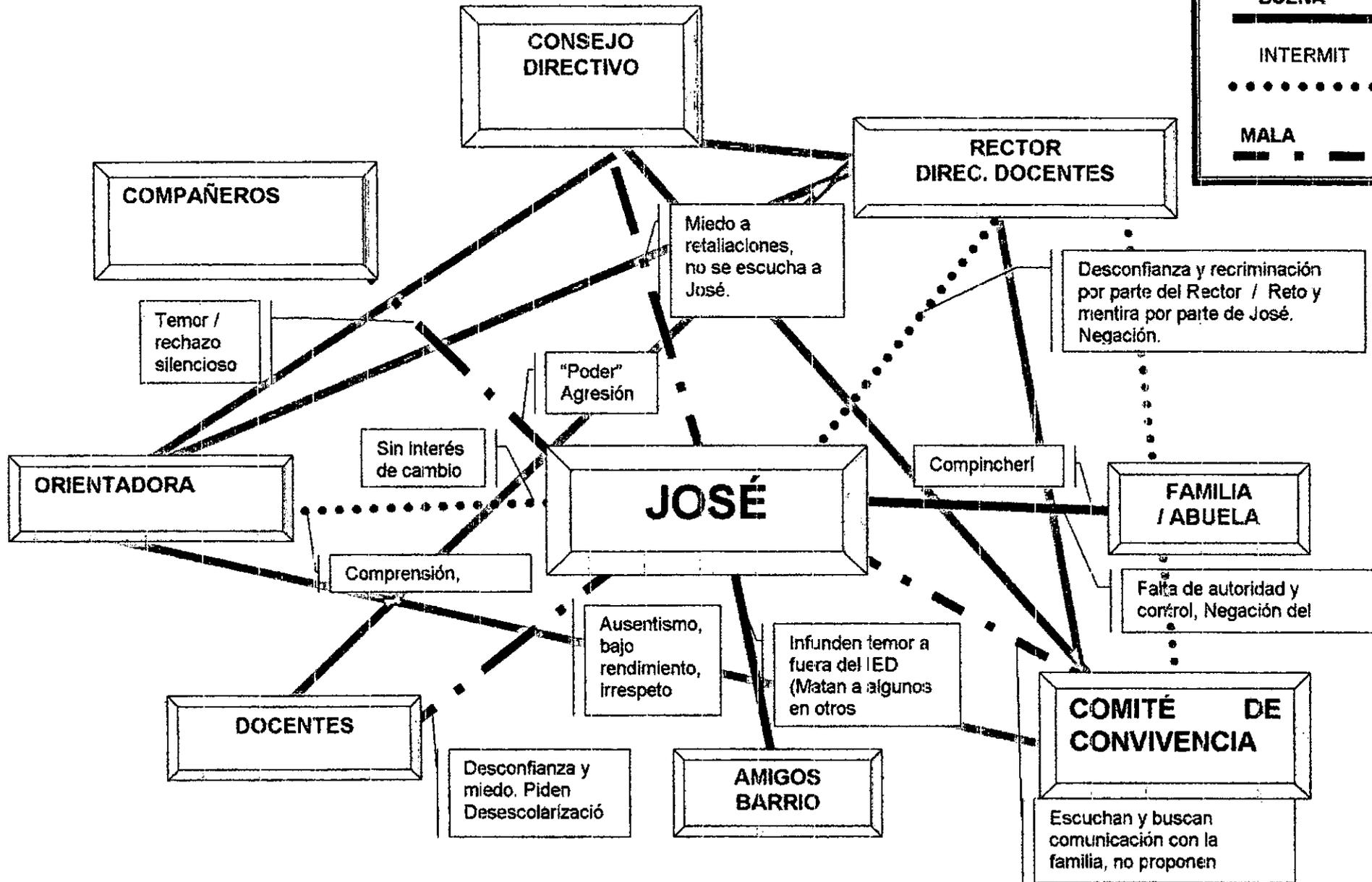


TIPO DE RELACION COMUNICATIVA

BUENA
 —————

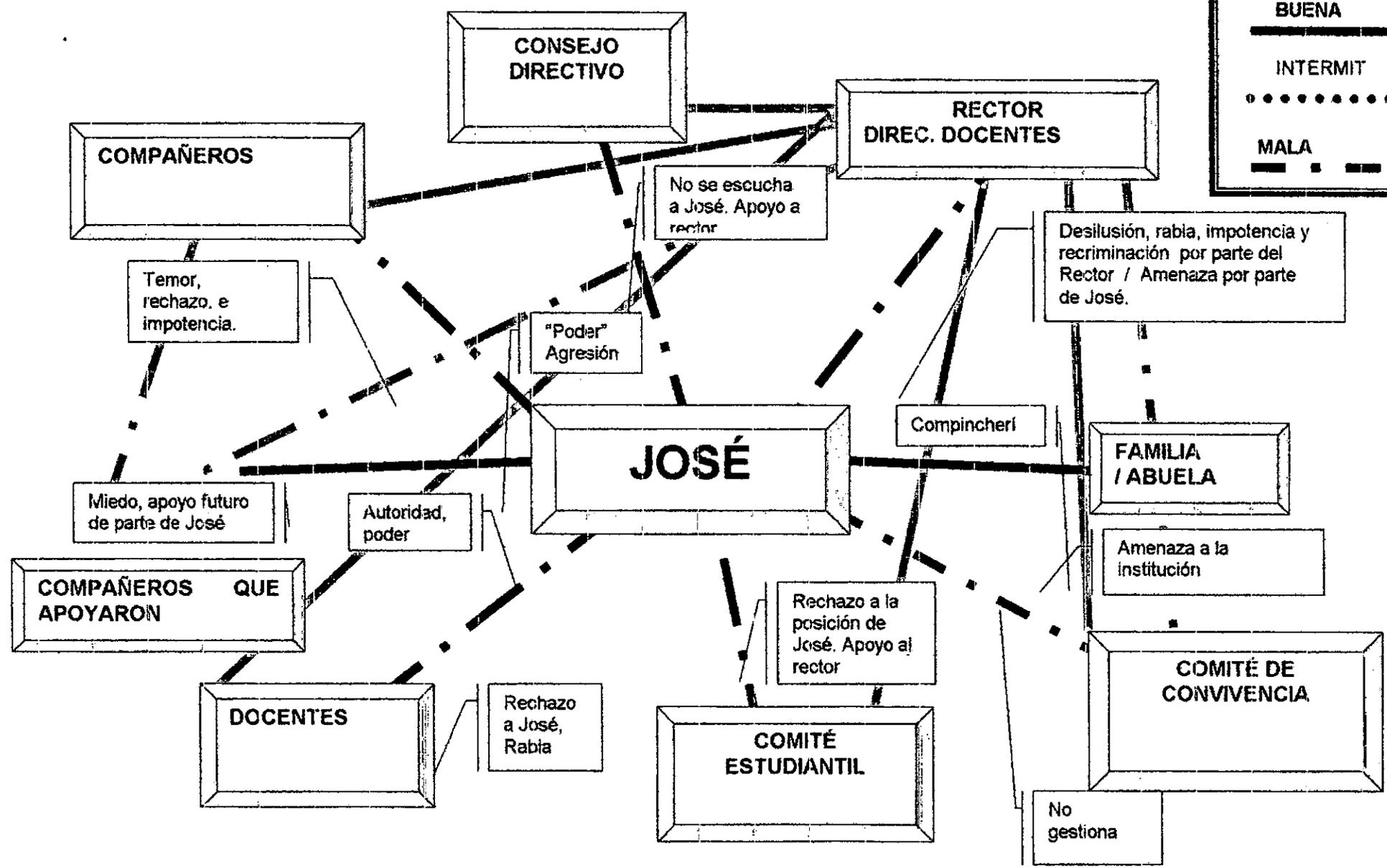
INTERMIT

MALA
 - - - - -



TIPO DE RELACIÓN COMUNICATIVA

BUENA
 INTERMIT
 MALA



4.28. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NUEVA COLOMBIA

En muchas instituciones Oxímoron encontró como principal obstáculo la falta de interés de las comunidades educativas y en especial de los padres de familia por el tema convivencial. En contraposición a esto, el proceso de selección de conflicto y de gestión del mismo en la Institución Educativa Distrital Nueva Colombia estuvo mediado por el interés de los padres, directivas y estudiantes y sin embargo, la forma proactiva en la que trabaja esta comunidad educativa terminó frenando el normal desarrollo del proyecto.

A lo largo del proceso la Asociación de Padres de Familia del colegio Nueva Colombia participó activamente en las diferentes actividades del proyecto. Tras la culminación del año lectivo 2003 y con la consiguiente elección de nueva Junta Directiva de APF, el equipo de padres pertenecientes a la misma se involucró juiciosamente, como era de esperarse, en el proceso eleccionario; tanto en la convocatoria y en los procesos informativos, como en la preparación del escenario en el que se darían los comicios. OXÍMORON acompañó esta etapa permanentemente y entabló relación directa con la nueva junta durante las reuniones de empalme entre las dos asociaciones, de las que varios miembros de la saliente fueron reelectos producto del buen trabajo que habían desarrollado el año inmediatamente anterior.

El interés de la nueva asociación por realizar un buen trabajo desde el inicio de su gestión, los condujo a reunirse periódicamente una vez a la semana con el fin de afinar los detalles de cada una de las actividades que irían a desarrollar, con la diferencia que la asistencia a las mismas se daba en mayor número que las de la asociación anterior, lo que generaba largas y enriquecedoras discusiones sobre el papel de los padres involucrados en relación con el colegio. Sin embargo, dado que se acordó que las reuniones del proyecto de padres que adelantaba OXÍMORON se realizarían luego de las de la asociación, y teniendo en cuenta que estas últimas se alargaban más de lo previsto, se produjo el aplazamiento, en varias ocasiones, de las reuniones del proyecto. Aun más, cuando finalizaba la reunión de la APF la gran mayoría de los padres que habían asistido debían retirarse a realizar sus quehaceres, por lo que finalmente quedaba un número reducido y agotado de padres que, aunque interesados en trabajar, tenían su mente ya cansada.

Esta situación, sumada a las semanas que demoró el proceso de preparación, ejecución y empalme tras la elección de la nueva junta, condujo finalmente al dilatamiento del proyecto y a la imposibilidad de realizarlo a satisfacción y dentro de los términos de tiempo estipulados.

Aun así, OXÍMORON había planteado desarrollar un trabajo paralelo con los estudiantes del Nueva Colombia, labor que efectivamente se llevó a cabo, pero sin que se pudiera articular con el trabajo de padres, como era el ideal.

El papel de los estudiantes, dos de cada grado, consistía en servir de puente principal entre la institución y los padres mediante la realización de un diagnóstico convivencial- construyendo redes de conflicto- de cada uno de sus cursos y contribuir a su posterior análisis en conjunto con docentes, directivas y padres de familia. Se trataba de que ellos dieran cuenta de los principales conflictos del colegio con el fin de seleccionar uno que

terminara por involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de gestión del mismo.

Se llevó a cabo varias sesiones de trabajo en las que los estudiantes finalmente expusieron los conflictos más relevantes de cada uno de sus salones y se concuyó elaborando una red general del colegio en la que se plasmó su visión de la institución, de los docentes y directivos, así como de la Asociación de Padres de Familia.

Con dichos resultados se haría la selección del conflicto y su posterior análisis por parte de todos los involucrados. Desafortunadamente, la lentitud con la que se desarrollaron los hechos coincidió con la finalización del proyecto y la realización del presente informe, que no alcanzará a cobijar el proceso que, por supuesto, se pretende continuar en la Institución Educativa Distrital Nueva Colombia.

4.29. COLEGIO GUSTAVO MORALES MORALES

En esta institución educativa, hasta febrero veintiséis, no se había citado a reunión general de padres de familia para elegir a los delegados de cada curso y Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia. El trabajo de esta fase se adelantó con los padres y madres con quienes se ha tenido contacto desde el semestre pasado y mediante una circular que se les envió a todos los cursos (ver anexos) y se fijaron carteleras en las entradas del colegio.

En la reunión del 14 de Febrero de 2004, basados en el documento de la Secretaría de Educación de Bogotá, expusimos los "Procedimientos para la constitución y reconocimiento de una Asociación de Padres de Familia" (ver anexos).

Para el día 13 de marzo por fin fue posible citar a una primera reunión de los representantes de cada uno de los cursos, a la que asistieron de 15 padres. En esta primera reunión concerniente específicamente al proyecto, se realizó un taller sobre gestión de conflicto: no obstante, los padres y madres manifestaron que se encontraban preocupados por la elección de la Junta Directiva de la APF.

A partir de estas inquietudes hablamos con la rectora; directamente el colegio citó de nuevo a los padres y madres para el 3 de abril pero tampoco se logró el quórum. Finalmente, se planeó otra reunión de padres y madres para el 22 de abril, fecha en la que se eligió la nueva Junta Directiva de la APF (ver anexos).

Con respecto al proceso de elección y legalización de la de la APF, vale la pena anotar ciertos aspectos: a) la Junta Directiva 2003 legalizó la APF hasta diciembre de ese mismo año, argumentando que la anterior directiva no había hecho entrega ni de documentos ni de dinero, b) por su parte, la directora se sentía preocupada ante esa situación de la APF y solicitó asesoría al CADEL de Suba y de la Secretaría de Educación para realizar la asamblea. La percepción de ella es que los padres que han estado en la APF no colaboran con la institución, sino que por el contrario, se dedican a "empapelar a la institución", y a interponer recursos legales como derechos de petición y tutelas, c) se han presentado de nuevo dificultades para el proceso de legalización en cuanto a que estos papeles se están adelantando sin siquiera haber realizado la primera reunión de la Junta Directiva en pleno; de hecho, hasta mayo 15 no se había podido hacer ninguna reunión pues el presidente electo no había asumido sus funciones de convocar para tomar entre todas y todos los directivos a fin de repartir tareas para llevar a buen término los trámites que han asumido de manera voluntaria la tesorera, el vicepresidente y el secretario.

CONFLICTO Y ESPACIO SELECCIONADO

Considerando que los padres y madres habían manifestado interés por trabajar los espacios de Comité y Manual de Convivencia, estructuramos el desarrollo de la fase en cuatro sesiones a las que denominamos "talleres".

En la primera sesión, mediante una charla informal, se habló sobre la necesidad e importancia de realizar un análisis de cada uno los conflictos para buscar procesos de análisis y gestión, a partir de los intereses y percepciones de cada uno de los actores implicados.

Los padres de Karen también hablaron con el director de curso, quien les manifestó que ya les había llamado la atención a las niñas implicadas. Al hablar con la orientadora del Colegio manifestó que no podía solucionar ese caso porque su oficio solamente era la atención de casos psicológicos. Entre las otras *propuestas* que surgieron, algunos profesores le propusieron a la madre que retirara a la niña del colegio; otros que no lo hiciera a fin de truncar los objetivos de la pandilla.

Finalmente, en medio de un escenario relacional tan confuso, la familia de Karen decidió retirar a la estudiante.

Un pequeño análisis y algunas hipótesis

Al reflexionar sobre el caso en mención, los padres y madres hicieron los siguientes análisis:

- Como posibles causas del comportamiento agresivo, creen que las niñas *amigas de los zorreros* entran embriagadas o drogadas, que ellas deben ver a Karen como *nerd* o "lambona". Otras hipótesis giraban alrededor de sentimientos como celos por la amistad de un joven, o la envidia que Karen pudiera suscitarles a las otras niñas por su presentación personal. Por alguna razón que desconocemos, nadie sugirió la posibilidad de que Karen hubiera agredido a las jóvenes, lo que deja entrever que se tiene la tendencia a pensar en términos de buenos-malos en un conflicto.
- En este caso no se dio un manejo adecuado del conflicto, pues no se llamó a las niñas implicadas ni se indagaron las razones y visiones de los actores así como tampoco se investigó la situación específica que se presentó.
- Las relaciones que se tejen entre los diversos actores escolares/sociales afectan la manera en que las estudiantes manejaron sus diferencias. Allí se empezaron a cuestionar la clase de interacciones, en donde la alusión al irrespeto era evidente: por ejemplo, afirmaban que los profesores no tenían autoridad, pues los estudiantes les chiflan y les tiran cosas a menudo; por otra parte, algunos docentes utilizan un vocabulario soez con los niños: les dicen "bastardos".

Sobre las alternativas de gestión, los asistentes consideraban que se debió haber propiciado un espacio en el que las niñas se hablaran entre ellas, si era preciso, que un padre, un compañero o alguien en quien confiaran, mediara un proceso de negociación. Por otra parte, también afirmaban que el caso si había sido competencia de la orientadora, por cuanto, estas niñas precisaban de orientación psicológica. Sin embargo ya era tarde, porque la *solución* que se le dio al conflicto, fue retirar a la niña agredida de la IED Gustavo Morales. Probablemente, la falta de compromiso de la comunidad educativa había precipitado esta decisión familiar.

ANÁLISIS

Para re-iniciar nuestro trabajo, se identificó un nuevo caso que una madre de familia relató, pues era a su hijo a quien le había ocurrido: en términos bastante simples, un joven

de décimo grado fue agredido por un compañero del mismo grado en la clase de educación física y al otro día fue amenazado. El caso no se llevó a ninguna instancia debido a las amenazas que profirió uno a otro.

A fin de elaborar colectivamente un análisis profundo, se dejó como trabajo realizar una entrevista a cada uno de los actores para desarrollar en la semana. Para tal efecto se expusieron los parámetros de la Guía para la sistematización de los conflictos escolares y sociales. (Ver Anexos). Sin embargo, los padres no realizaron las averiguaciones sobre el caso acordado porque la madre realizó la gestión con el director de grupo de manera unilateral.

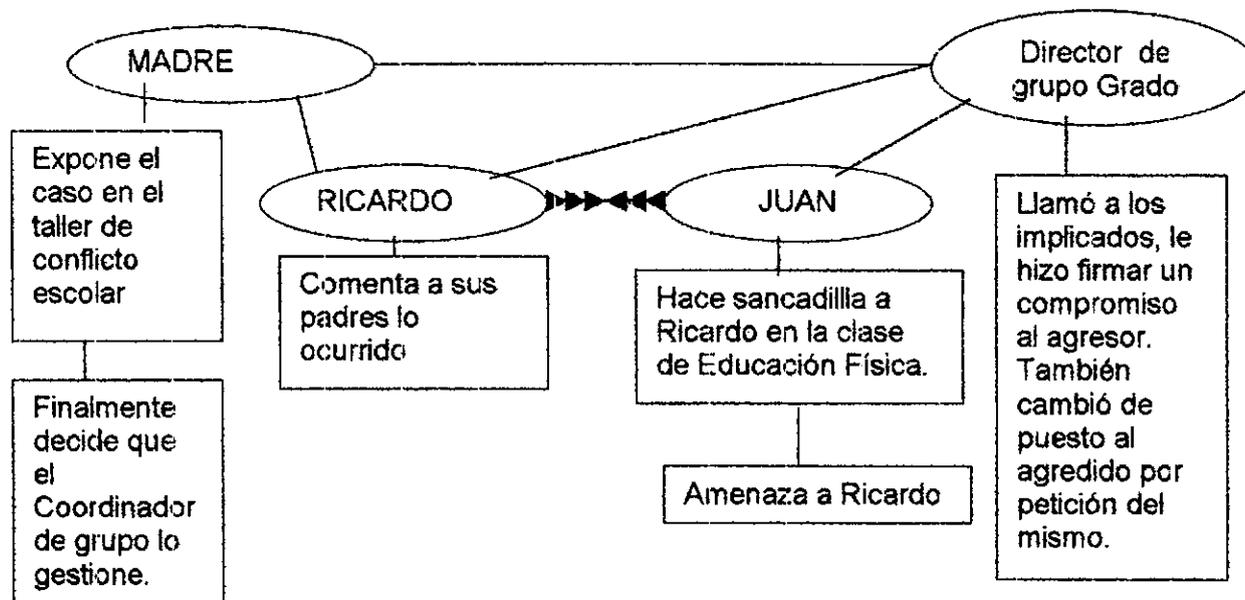
El director de Grupo llamó a los implicados, le hizo firmar un compromiso al estudiante agresor (quien negó que lo había amenazado) *para que no se volvería a meter con el compañero*. También cambió de pupitre al agredido por petición del mismo.

LA REFLEXIÓN COMO ESTRATEGIA DE GESTIÓN

En general se pudo observar el temor de enfrentar una situación de conflicto por las relaciones de poder que se manejan en la institución educativa. Falta confianza de los padres de familia hacia la escuela. De otro lado, considerando que afrontábamos un conflicto que carecía de investigación sobre las intencionalidades y estrategias de cada actor involucrado, pues las versiones personales no se habían recopilado, se procuró una reunión en la que pudieran hablar uno y otro con respecto a lo que había sucedido. Los padres reflexionaron sobre la importancia de indagar sobre cada uno de los actores del conflicto, sus objetivos y los de los adversarios.

Cuando se realizó el mapa del conflicto, se criticó la gestión que se había adelantado desde la institución educativa, pues no se llamó a otros actores como al profesor de educación física que estaba presente, ni a la mamá del agresor del joven que había agredido al compañero a fin de indagar aspectos de su vida diferentes al hecho de haber golpeado y amenazado a otro estudiante.

En este caso se pudo analizar que el estudiante agredido se veía a sí mismo débil pero con el conocimiento de que tenía unos derechos; no obstante, para hacerlos cumplir necesitaba del apoyo familiar. El joven agresor pensaba que con la fuerza y la intimidación podía lograr lo que se proponía (Ley del más fuerte), incluido el silencio de su compañero. En el momento del diálogo-gestión el agredido siente que fue importante hablar para mejorar la situación. El agresor, por su parte, afirmaba que había fallado su estrategia y que, es precisamente desde ese tipo de procesos reflexivos que se hace evidente que creer que la ley del más fuerte predomina, es una falacia, porque perdió en términos de cooperación y confianza.



MATRIZ DE ANÁLISIS – IED GUSTAVO MORALES MORALES

<p>Línea del tiempo</p> <p>Categoría</p>	PASADO	PRESENTE
<p>VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales- Valoraciones construidas desde lo territorial</p>	<p>El patio como escenario del conflicto. La escuela como lugar de miedo a la amenaza.</p>	<p>La escuela como lugar en donde se pueden gestionar los conflictos. El lugar en donde se toma la clase se vuelve importante en el momento de la gestión. Permite interactuar o no con el otro.</p>
<p>REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismos y a los demás</p>	<p>Los actores del conflicto se ven a sí mismos: el agredido débil pero con el conocimiento de que tiene unos derechos que para hacerlos cumplir necesita apoyo familiar. El agresor piensa que con la fuerza y la intimidación lo puede todo.</p>	<p>En el momento de la gestión el agredido siente que fue importante hablar para poder buscar mejorar la situación. El agresor por su parte siente que le falló su estrategia y que no siempre es la ley del más fuerte la que predomina.</p>
<p>REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión</p>	<p>Se presenta la ley del más fuerte</p>	<p>Para la gestión se pueden buscar diversas salidas: en el caso específico firma de compromiso y cambio de pupitre.</p>
<p>SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO</p>		
<p>ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones</p>		<p>Las acciones colectivas solamente se llevaron a cabo en el momento de la gestión</p>
		<p>Se aprende con la gestión que es mejor hablar</p>

<p>APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO Reglas de juego- Valoraciones ético-morales</p>		<p>(exponer la situación) para poder tomar medidas que mejoren la situación. Los padres al analizar el caso critican que no se tuvo en cuenta la opinión del profesor de educación física, que no se aplicaron sanciones pedagógicas y que no se estudió a profundidad el caso para actuar sobre él.</p>
--	--	--

4.30. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SANTA ROSA

En el Colegio Santa Rosa, en la reunión del 11 de Febrero de 2004 expusimos los "procedimientos para la constitución y reconocimiento de una Asociación de Padres de Familia" (Ver anexos), documento de la Secretaría de Educación de Bogotá. La Junta Directiva de la APF ya efectuó la legalización ante la Cámara de Comercio aunque todavía no ante el CADEL de Suba, pues afirmaban que les parecía una formalidad nada más, pues lo importante era el registro mercantil.

Sobre el perfil de la APF, es preciso reconocer que sus intereses son de orden tradicional: realización de eventos (promoción de las primeras comuniones, la catequesis, la misa para el día de la madre, la celebración del día del maestro, financiación de salidas pedagógicas para los niños, el día de los niños y el día del maestro, etc.) apoyo en inversiones de infraestructura y adquisición de bienes muebles para el colegio, entre otros.

Esta representación social de sí mismos, por razones evidentes, les aleja de las posibilidades de aportar en aspectos pedagógicos de la institución educativa. Aunque en el proceso de *La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos*, se les insistió en diversas ocasiones a los directivos en el cumplimiento de las funciones que da el Decreto 1860 de 1994 a las APF (entre ellas velar por el cumplimiento del PEI y la capacitación de los padres de familia), en este acompañamiento a la Junta Directiva 2004 se observó la centralidad de las preocupaciones de los padres en el manejo del dinero, ya que pensaban que sin él no podían realizar ninguna actividad. Por esta misma dinámica, en ocasiones la directora se presentaba en las reuniones y hacía solicitudes como que la APF colaborara con la compra de varios computadores y el alquiler de disfraces para un evento cultural. Igualmente, la Personera envió una carta solicitando apoyo económico para comprar papel higiénico para los baños, pues esa fue una promesa que había hecho en campaña. La APF también viene pagando, desde el año pasado, el profesor de música. Este año quieren que haya uno en la mañana y otro para la tarde.

Respecto a incidir en las dinámicas relacionales de la comunidad escolar, ante la problemática de la drogadicción que se presenta principalmente en la jornada de la tarde, se pensó en la posibilidad de contratar una capacitación al respecto, pero la práctica común es que la Junta Directiva decide llamar a la policía para que haga requisas intempestivas en la institución educativa.

En cuanto a las relaciones derivadas del cambio de año lectivo, la Junta Directiva del año 2003 impugnó ante la cámara de comercio la elección de la Junta Directiva 2004, pero a pesar de ello, después de diversas gestiones por fin se realizó el empalme. Algunos integrantes creen que las cuentas presentadas por la anterior Junta están arregladas. Uno de los ejemplos es que se pagó a la Liga de Padres de Suba por la afiliación 60.000 pesos y el recibo aparece por 160.000 pesos. A pesar de estas irregularidades los directivos de 2004 consideran que es mejor seguir adelante sin prestar mucha atención a lo ocurrido.

En la concierne al desarrollo de La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos, se realizó un taller con el Consejo Académico de la institución educativa, ocho talleres con la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia y acompañamiento permanente de la misma en todas las reuniones.

Dialogando con los maestros...

El trabajo con el Consejo Académico se desarrolló basado en el texto de Francisco Gutiérrez Sanín: "La gestión de los conflictos escolares: un análisis desde los manuales de convivencia", a partir del cual se realizó una exposición dialogada de cada uno de los puntos que aborda el documento. También se expuso el documento *borrador* sobre manuales de convivencia de OXIMORÓN (Ver Anexo). De este trabajo surgieron varias reflexiones:

- A los docentes les preocupaba que se hicieran planteamientos *tan laxos* para el manejo de los conflictos. Creen que es necesaria más rigurosidad en la presentación personal y en general en todas las exigencias que se le hacen a los estudiantes. Afirmaban que el Manual de Convivencia fue concertado con todos los estamentos, por ejemplo los padres de familia y los estudiantes, quienes estuvieron de acuerdo con el uniforme; no obstante, se han presentado problemas porque no se porta de manera adecuada. Consideran que como los estudiantes están pasando por la adolescencia, son rebeldes y que lo más seguro es que si se les dijera que asistieran a la institución educativa en *blue jean*, harían uso del uniforme.
- Cuando se expresó la importancia de la escuela en el proyecto vital, algunos profesores reconocieron esa relevancia, no obstante, otros afirmaban que los estudiantes por estar en la adolescencia tienen una visión *presentista* de su existencia: "sólo les importa el hoy, no el futuro".

Reflexionando sobre los Manuales de Convivencia en general, y el del Colegio Santa Rosa en particular, los maestros identificaron otras formas de manejar los conflictos, como la mediación y la negociación conectando estos conceptos con la importancia de dar sentido a la escuela para los adolescentes determinante en su proyecto vital. Tales debates propiciaron la posibilidad de asumir el Manual de Convivencia no como un instrumento jurídico, sino como un documento al cual acudir en caso de conflicto a fin de que nos ofreciera algunas pautas general así como estrategias que le apostaran a generar acciones de convivencia (por ejemplo, sanciones pedagógicas enmarcadas en el respeto a los derechos fundamentales).

La escuela vista desde los padres y madres de la APF

Desde el inicio de 2004 acompañamos a la Asamblea del Consejo de Padres, con los delegados de cada uno de los cursos para realizar la elección de la Junta Directiva de la APF. Posteriormente, procuramos fortalecer los conocimientos sobre marco legal y funciones de las asociaciones de padres de familia, por una parte y gestión de conflictos escolares/sociales, de otra, por medio de talleres de capacitación así:

- Exposición del documento "Procedimientos para la constitución y reconocimiento de una asociación de padres de familia" (Ver anexo), de la Secretaría de Educación de Bogotá.
- Con los padres de familia se trabajamos sobre las funciones de las APF con base en los Decretos 1625 de 1972 y 1860 de 1994 a fin de reflexionar sobre las funciones que el Estado ha asignado a dichas Asociaciones a través de su historia.
- Debatimos con los padres el documento de Francisco Gutiérrez y la propuesta elaborada por el grupo de investigación de OXIMORON (Ver anexo).

CONFLICTO Y ESPACIO SELECCIONADO

En cuanto a la selección del espacio, es preciso anotar que la directora de la institución tuvo bastante incidencia en su escogencia, pues los espacios de participación de los padres y las madres (en lo pedagógico) en esta institución educativa son restringidos. De otra parte, no existen escenarios alternativos como emisora, periódico o televisión escolar. En cuanto a espacios de carácter más formal como el comité de convivencia, no hay participación de los padres y está compuesto por algunos profesores.

Durante este tiempo de desarrollo de la tercera fase, a la par con el acompañamiento a la Junta Directiva de la APF, se intentaron trabajar herramientas para la investigación de los conflictos como la "Matriz de Análisis" y la negociación de confrontaciones específicas como fue el caso de la profesora que presuntamente maltrataba físicamente a los niños.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

HISTORIA DE VIDA

Wendy Daniela Rivera Cano

Wendy Daniela es una niña de siete años que cursa el grado primero en el IED Santa Rosa de la localidad de Suba.

FAMILIA

Vive con sus padres y es la segunda de tres hermanas afirma que quiere mucho a su familia y habla de forma consentida (a media lengua). En las horas de la tarde cuando sale del colegio dice que estudia y va al parque y se está la mayor parte del tiempo con sus hermanas. La hermana mayor tiene nueve años. La madre y el padre trabajan pero, según la niña, a veces llegan temprano y se están con ellas. La madre en algunas ocasiones le pega con una correa.

ESCUELA

Piensa que es una buena estudiante porque no le pega a los otros niños. Cuando grande quiere ser doctora. La madre dice que tiene excelentes notas en la libreta que no tiene ni un insuficiente. Por el contrario la profesora dice que la niña no hace tareas y va muy mal académicamente.

CONFLICTO

Con respecto a la profesora dice que se siente bien con ella pero que a veces le ha pegado. La cogió de la colita y le pegó contra el pupitre. Otro día le pegó un puño en el pecho porque ella no se estaba quieta. Afirma también, que a veces le pega a otros niños. Sin embargo al preguntarle si quiere que la cambien de curso dice que no quiere.

A manera de introducción es preciso anotar que los casos de violencia en la escuela son comunes. Sin embargo, cuando hacemos tal afirmación, también incluimos las agresiones que se dan a diario en las instituciones educativas entre estudiantes y docentes, un tema definitivamente álgido y que puede tocar o herir diversas sensibilidades que no son fáciles de sortear, considerando la atávica tendencia de nuestra sociedad a "evitar los problemas". De hecho, el simple intento de adelantar un proceso de investigación sobre lo que realmente había ocurrido para buscar procesos pedagógicos de gestión, implicó la animadversión de algunos actores escolares.

En el desarrollo de los talleres, una madre de familia que pertenece a la Junta directiva de la APF colocó a manera de ejemplo (sobre la violencia en la escuela) la agresión de una profesora de primero que cogió a una niña del cabello y la golpeó contra el pupitre, dejándole negro el pómulo a la menor de edad. La maestra, agregaba la madre, siempre hace ir a las niñas peinadas con "colitas" a fin de poderlas tomar del cabello para violentarlas, si es preciso.

ANÁLISIS

Ante un relato semejante, varios de los integrantes del grupo nos interesamos por el caso, procurando iniciar procesos de análisis y debate sobre las lógicas de violencia ejercida con los niños y el episodio particular que la madre nos había relatado:

1) Aprobación del ejercicio de la violencia

Al empezar a estudiar el caso, varios padres consideraban que es negativo no poderle pegar a los niños "(...) porque después se vuelven delincuentes". Otros padres afirmaban que era necesario corregir, pero no maltratar. Si bien una madre afirmaba que la profesora era reconocida como "muy estricta y gritona", era perceptible la tendencia a aprobar este tipo de comportamientos, pues coincidían en afirmar que ahora los niños irrespetaban a los profesores y a los padres. Al parecer la única fórmula que se contemplaba para evitar esas agresiones era agrediendo de manera ejemplar.

2) El poder como forma de intimidación o "débiles con los fuertes y fuertes con los débiles".

En general la escuela es considerada un lugar de intimidación para padres y estudiantes, quienes, en no pocas veces son vistos como menores de edad. Por ejemplo, en el proceso de indagación se podría decir que los padres que trabajaron el caso *actuaron influenciados por la rectora*; sin embargo ese sería un análisis superfluo. Una pregunta apropiada sería: ¿Qué beneficios puede revestir para los padres y madres de la directiva de la APF apoyar las valoraciones que la directora tiene del conflicto? Los seres humanos

somos evidentemente racionales: los padres de la Junta de la APF se mostraban fuertes con la madre de la niña del conflicto, pero débiles y sumisos con la profesora y la rectora. En muchas ocasiones, algunos padres utilizaron el chisme como medio de manipular las decisiones de la Junta Directiva, pues después de la reunión, se hacían comentarios malintencionados de los comportamientos de algunos familiares de la madre de familia para con ello influir en las determinaciones del caso. Por otro lado, se acude a la intuición para justificar valoraciones: "Desde que vimos a esa madre por primera vez supimos que era mentirosa", afirmaron en cierta ocasión una representante de la Junta Directiva de la APF y la directora

Ante estas condiciones desiguales, después de exponer el caso, la madre de la niña no encontró más argumentos para defenderse y se retiró de la APF. Por otra parte, la niña fue entrevistada en una reunión con la directora y un padre de la APF (dos personas extrañas); allí, dijo que la profesora sí le había pegado "(...) pero pasito". De cuya respuesta eran posibles dos inferencias: a) que minimizó los hechos al ser intimidada por los adultos, b) estaba mintiendo. Evidentemente los padres escogieron la segunda opción.

3) Privatización de los escenarios relacionales

Algo en lo que coincidían los padres era en afirmar que definitivamente el aula de clases es un territorio ajeno desde su ejercicio como dignatarios de la APF y miembros de la comunidad educativa, pues es difícil entrar es un lugar autónomo del maestro y los estudiantes. Sin embargo, a fin de tener más luces sobre lo ocurrido, algunos de los padres entrevistaron a niños que son o han sido estudiantes de la profesora; ellos afirmaron que no les ha pegado, pero que es de mal genio y estricta

En una primera entrevista realizada por los padres de familia, la profesora dijo que tenía que gritar a los niños porque no le hacen caso y niega golpearlos. En su opinión, con los niños que van bien académicamente, no tiene ningún problema; con los que van regular sí, *porque le están retrasando el grupo*.

De otro lado, la docente argumentó que les pide a las niñas que se hagan colitas porque hay epidemia de piojos y por presentación personal, además agregó que la niña nunca va peinada al colegio, entonces que de qué colitas la iba a coger.

Posteriormente, ante toda la Junta Directiva de la APF, la profesora manifestó que la mamá de la niña nunca le había dicho nada. Ella en varias ocasiones le había enviado notas en el cuaderno sobre el comportamiento de la niña y nunca se las firmaba, que por el contrario, las hojas eran arrancadas.

4) Re-distribución de la culpa

Los actores se ven a sí mismos como buenos y perfectos: tanto la niña, la profesora y los padres de familia que trabajan el caso. Los demás son los culpables de las situaciones: los otros padres, los otros niños, etc. Por supuesto, estas acciones buscan dilatar la indagación al punto en que las responsabilidades terminan por desvanecerse.

5) Sujetos estratégicos

Evidentemente, los diversos actores escolares se ubican a sí mismos y a sus argumentos de la mejor manera posible ante quienes indagan para "salir bien librados" en las valoraciones ajenas de lo acontecido. He aquí unos cuantos ejemplos referidos a los diálogos con la representante de OXÍMORON:

- La docente afirma que la niña no hace tareas, va mal académicamente y tiene problemas de visión. Entretanto, la madre sostiene que la niña no va mal académicamente, pues en sus calificaciones no tiene ni una sola I (insuficiente), solo S (suficiente) y E (excelente); además, agrega que la niña ve perfectamente, pues ya la ha llevado al médico varias veces y no tiene ningún problema.
- La mamá teme que si la niña pierde el año, va a ser en represalia por las acusaciones. La profesora promete que no va a tomar represalias.
- La niña dice que se siente bien con la profesora, pero que a veces le ha pegado: la cogió de la colita y la pegó contra el pupitre. Otro día le pegó un puño en el pecho. Entiende que la profesora hizo eso porque ella no se está quieta indicando que a veces le pega también a otros niños del salón por razones similares.

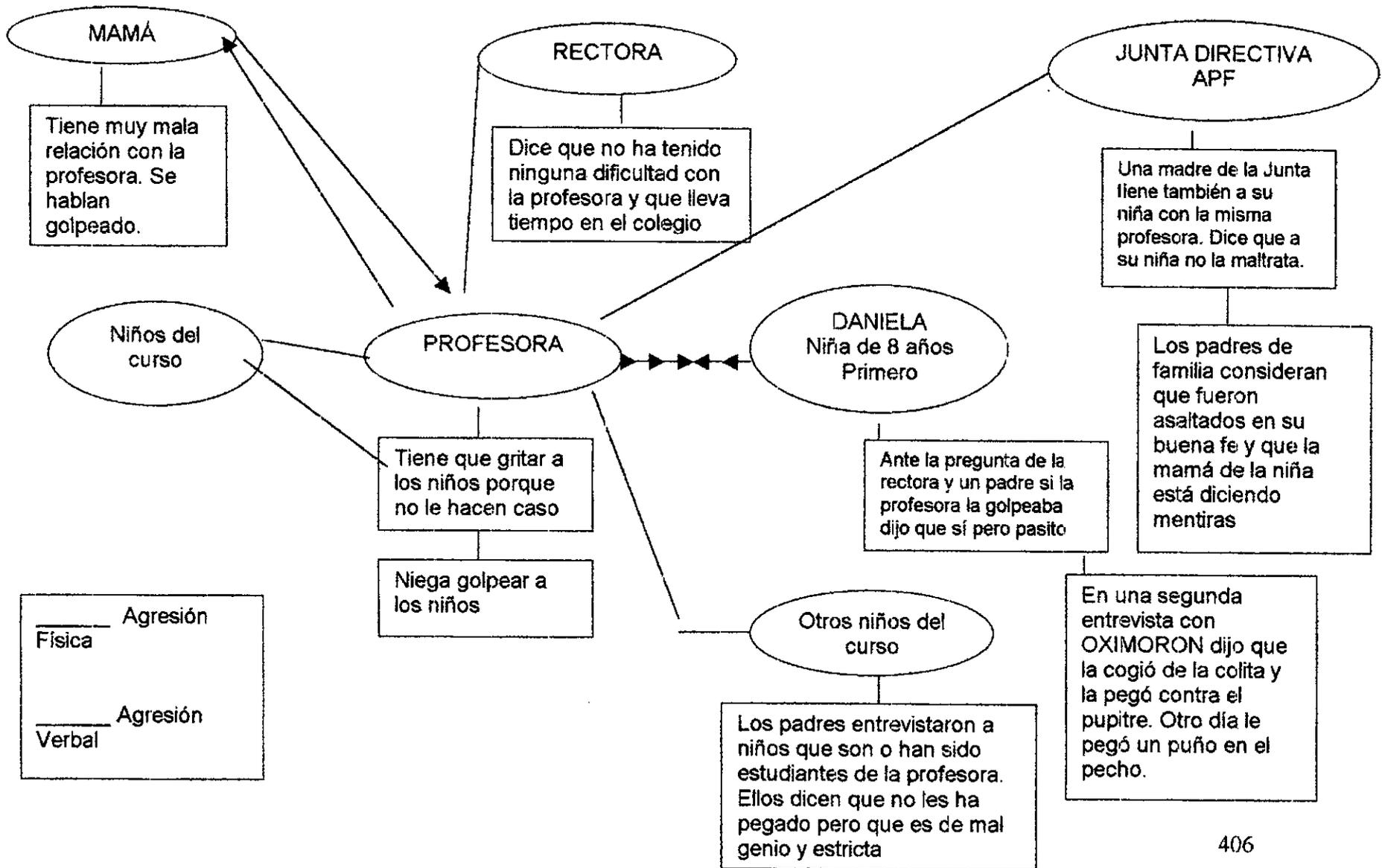
6) Evitar los problemas

Durante las sesiones los padres reflexionaron sobre la importancia de la negociación, el escuchar a las partes implicadas, conocer sus historias de vida. Sin embargo se decidió no seguir con el caso porque la madre no volvió a las reuniones y la profesora negó la agresión con la estudiante (téngase en cuenta que la niña jamás negó que la maestra la hubiera violentado, aunque hubiera sido "pasito").

NI GESTIÓN NI TRANSFORMACIÓN

Aún cuando se le informó a los padres sobre la entrevista que le dieron la niña (donde da testimonio sobre las acciones violentas de la docente) y la madre (donde afirma que la niña está bien académicamente y de salud) a la representante de OXÍMORON, los padres de familia afirmaron que creían en la versión de la profesora y consideraban que habían sido asaltados en su buena fe y que la mamá de la niña estaba diciendo mentiras. Por todo lo anterior decidieron cerrar el caso, a fin de no volver a molestar a la docente. En vista de las circunstancias, propusieron que se cambie a la niña de salón para que la profesora no tenga problemas con ella.

OXÍMORON, además de hacer algunas entrevistas directas del caso, mediante los talleres y el acompañamiento a la Junta Directiva de la APF trató de incidir en las acciones de los padres para poder indagar, para reflexionar sobre las acciones de los actores del conflicto, poder pensar el colegio y lo pedagógico por encima de los intereses personales y en general, hacer del conflicto una oportunidad para el aprendizaje de su gestión. Sin embargo es preciso reconocer que para que un proceso como el propuesto por esta investigación participativa avance hacia la construcción de nuevas sociabilidades, es preciso que quienes se involucren en él se den la oportunidad de negociar el mundo con quienes han decidido verlo de otra manera así mientan o tengan la razón.



MATRIZ DE ANÁLISIS – IED SANTA ROSA

Línea del tiempo Categoría	PASADO	PRESENTE
VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-Valoraciones construidas desde lo territorial	<p>La escuela es considerada un lugar de intimidación para padres y estudiantes.</p> <p>En el aula de clases es difícil entrar si uno es ajeno a él.</p>	
REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismos y a los demás	<p>Los actores se ven a sí mismos como buenos y perfectos: tanto la niña, la profesora y los padres de familia que trabajan el caso.</p> <p>Los demás son los culpables de las situaciones. (Redistribución de la culpa)</p>	
REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales-Intencionalidades- Iniciativas de gestión	<p>La profesora ante la amenaza del descubrimiento: pide disculpas en otra agresión.</p> <p>Argumenta no ser consciente de los actos.</p>	
SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO	<p>La familia de la niña es muy conflictiva es su forma de ser. Es vista por las Directivas y los padres como personas mentirosas.</p>	<p>Se manejan los casos desde lo privado para que la institución no sea vista como conflictiva.</p>
ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones	<p>Algunos padres pertenecientes a las Juntas Directivas pasadas comentan que ellos habían trabajado casos y llamaban a los niños que se portaban mal y les hablaban comprometiéndolos para que mejoraran su comportamiento.</p>	<p>Los padres de la Junta Directiva de la APF realizan entrevistas a los diversos actores para tratar de indagar en el caso. Citan a la profesora para hablar con ella sobre el caso.</p> <p>Determinan la inocencia de la profesora ante la ausencia de la madre a las reuniones. Durante las sesiones los padres reflexionaron sobre la importancia de la</p>
APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN EL CONFLICTO	<p>Los padres argumentan que fueron engañados por la madre de la niña.</p>	

<p>Reglas de juego- Valbraciones ético- morales</p>	<p>Creen en la profesora. Piensan que es necesario mano dura para educar a los niños o sino se vuelven delincuentes. Temen a la autoridad del maestro.</p>	<p>negociación, el escuchar a las partes implicadas, conocer sus historias de vida. Se decidió no seguir con el caso porque la madre no volvió a las reuniones y porque la profesora negó la agresión con esa niña.</p>
---	--	---

4.31. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JULIO FLÓREZ

Finalizando el año 2003 se visitó el colegio en repetidas ocasiones con el fin de desarrollar la fase de formación con varios estamentos de la institución para adelantar uno de los talleres que se habían realizado. Aunque de manera reiterada la coordinadora de la institución decía que iba a hablar con la directora, terminó el año y no se pudo realizar la actividad. Por esta razón, procedimos a fusionar los contenidos de las fases II (Capacitación-Formación) y III (Gestión de conflictos) del proyecto en los inicios de 2004.

CONFLICTO Y ESPACIOS SELECCIONADOS

Historias de Vida

Juan David Orjuela

Juan David es un niño de doce años que cursa séptimo grado en el IED Julio Flórez. Nació en Bogotá y vive en el barrio San Cristóbal Norte.

FAMILIA

Vive con los padres y con dos hermanas mayores. Se siente bien en la casa no lo maltratan y tiene buenas relaciones con los padres y con las hermanas.

Con respecto a la religión dice que sus papás eran católicos y después se volvieron cristianos entonces que él no sabe a qué religión pertenece que prácticamente es cristiano por los papás.

ESCUELA

Estudió de grado 1 a 5 en el Instituto Colombo Sueco que es un Colegio privado. Siempre tuvo problemas de indisciplina, se portaba mal en clase, sí estudiaba pero era desjuiciado. Jugaba en el salón y la profe los castigaba. Presenta un morado en la cara y dice que fue que un niño le pegó cuando estaba en quinto.

Al ingresar a sexto al IED Julio Flórez continuó con los problemas de indisciplina y en séptimo lo han enviado a coordinación porque estaba jugando y no estaba trabajando en clase de informática.

La Directora del curso dice que no hace nada y que él "le da lo mismo atrás que en la espalda". Al preguntarle qué pensaba ser cuando fuera grande dijo que nada, que él no había pensado en eso.

CONFLICTO

Agredió a otro niño de su curso, de nombre Jhon Harrison, le pegó con la rodilla en la cara. Eso sucedió en el patio. La razón que aduce es que John Harrison lo estaba molestando y le había roto un compás.

Dice que Jhon Harrison se la pasa molestándolo se burla de él. Se la pasa riéndose y burlándose de todo el mundo le parece fastidioso porque se la pasa haciendo ruidos y no deja

hacer clase. Afirma que los compañeros del curso opinan lo mismo que él sobre Jhon Harrison y que los profesores lo regañan mucho.

Ante lo sucedido se asustó mucho pues la profesora de inglés lo amenazó que lo iban a suspender o a echar del colegio y él quiere seguir en ese colegio. Sin embargo, según él, el caso no pasó a Coordinación ni a la orientadora.

La orientadora no quiso dar información al respecto, me contactó con la directora de grupo.

Jhon Harrison Mateus

Jhon Harrison es un niño de 11 años y cursa el grado séptimo en el IED Julio Flórez. Nació en Villavicencio y vive en Rionegro cerca al colegio.

FAMILIA

Vive con los papás y con tres hermanos menores que él. La mamá lo pone a hacer oficio: a veces hace el desayuno, los jugos, ayuda a bañar a los niños y a veces le hace la tarea al hermano "porque es un poquito irresponsables". Tiene problemas al pronunciar la R. El hermano come muy bien y es más fuerte. Él se siente débil "porque no le gusta comer los vegetales".

Dice que con la familia son unidos se ayudan mutuamente aunque algunas veces tienen conflictos después se arreglan.

ESCUELA

Ha estudiado siempre en colegio privados, éste es el primer año que ingresa a uno oficial. Estudió en el Liceo Santa Helena (Rionegro) de primero a quinto y sexto en el Instituto Cooperativo Calasancio.

Afirma que casi ha quedado en el primero, segundo o tercer puesto en el colegio dentro de los mejores alumnos. En el Julio Flórez se está adaptando porque es nuevo y no sabe las costumbres que tienen. Por ejemplo en el otro colegio daban más plazo en el colegio en cambio en éste no, en éste son más estrictos.

Con los compañeros siempre se ha sentido bien en todos los colegios.

Dice que las veces que lo han llevado a Coordinación es porque otros niños le hacen maldades que lo perjudican, por ejemplo una niña llamada Liliana le empezó a molestar "las partes" (muestra la parte genital) y él le subió la falda y ella le rasguñó la cara antes de semana santa.

Piensa que su comportamiento es sobresaliente, aunque a veces habla con los compañeros y se distrae. Piensa que tiene buenas relaciones con todos sus compañeros los cuales lo ven como un estudiante más.

Considera que el colegio es una buena institución porque es más estricta y le dan más ganas de estudiar.

Cuando sea grande quiere ser Biólogo y ser contratista de Ecopetrol como el papá.

CONFLICTO

Juan David le tenía bronca, pero ya no. Ahora son amigos y juegan pero sus juegos son bruscos. Él le reventó un yogurt que llevaba en la maleta y le dañó los libros y un diccionario. También le dio un rodillazo en la cara.

Afirma que el caso sí lo llevaron a Coordinación y cree que le hicieron citación a los padres pero que nunca ha visto al acudiente.

Acepta que cuando los profesores regañan a Juan David se burla de él pero afirma que todo el curso lo hace. Considera que Juan David es terrible.

En enero de 2004 la directora del colegio accedió para que trabajáramos inicialmente con profesores y estudiantes el tema de emisora escolar y manual de convivencia, para posteriormente integrar a los padres de familia. Para tal efecto se elaboraron dos propuestas que integraban capacitación en espacios de participación escolar así como análisis y gestión de conflictos:

PROPUESTA 1: FORMACIÓN EN MANUAL DE CONVIVENCIA

Objetivo

A partir de la reflexión y el análisis del estado actual de los Manuales de Convivencia en general y del colegio Julio Flórez, en particular, hacer una propuesta de Manual de Convivencia que, como su nombre lo indica, permita su consulta para la gestión de los conflictos escolares.

Metodología¹¹¹

1ª Sesión. Análisis del documento "La gestión de los conflictos escolares un análisis desde los Manuales de Convivencia" de Francisco Gutiérrez Sanín.

2ª Sesión. Taller participativo con el objeto de analizar el Manual de Convivencia del colegio Julio Flórez. Compromiso de los talleristas de averiguar para la siguiente sesión el manejo de un conflicto específico en el que se haya utilizado el Manual de Convivencia.

3ª Sesión. Análisis y reflexión sobre el conflicto. Construcción de redes.

4ª Sesión. Propuestas para la elaboración de un Manual de Convivencia. Discusión sobre:

- Las reglas generales.
- Los Derechos Humanos
- Las sanciones pedagógicas.

¹¹¹ Cada sesión tiene una duración aproximada de dos horas.

- La negociación.

No obstante, aunque se elaboró la anterior propuesta de trabajo y se le entregó a los profesores encargados del proceso, éste se vio truncado debido a las dificultades para acordar un cronograma, ya que ellos están trabajando con profesores de la sede Casablanca y se complican los horarios.

PROPUESTA 2: TALLERES DE PRENSA Y RADIO

Objetivo

Formar a varios estamentos del Colegio Julio Flórez en la utilización práctica de la radio y la prensa escolar como herramientas para generar procesos comunicativos y pedagógicos con participación de toda la comunidad educativa, que permita mejorar los niveles de convivencia, resolver conflictos, fortalecer las interrelaciones e incidir en el mejoramiento de la calidad de vida.

Metodología

1ª Sesión. Medios escolares, contextos y expectativas

- Expectativas
- Video "A la hora de la salida"
- Aportes y negociaciones en la construcción colectiva de objetivos de los medios escolares del colegio.
- Identificación y selección de un conflicto (Elaboración de Red)
- Compromiso de ubicar y entrevistar a los implicados en el conflicto escogido y la lectura sobre géneros y libretos radiales y periodísticos.

2ª Sesión. Medios escolares y géneros

- Géneros periodísticos y radiales.
- Nociones de conflicto y análisis racional. Explicación de la guía y discusión.
- Ejercicio práctico por subgrupos radio – prensa.
- Elaboración de libretos
- Compromiso de diligenciar la guía

3ª Sesión. El conflicto escolar, herramientas de análisis

- Re-configuración de la red del conflicto a través del tiempo.
- Presentación de las Historias de Vida individual.
- Negociación colectiva, discusión de espacios.
- Primera producción radial de las historias de vida individual.

4ª Sesión. Producción de medios y convivencia escolar

- Taller de historias de vida colectiva.
- Producción periodística (Individual y colectiva)

5ª Sesión. La gestión del conflicto escolar.

- Publicación y producción radial (resultado de gestión)
- Gestión (Cartografía simbólica)

En Emisora escolar se realizó toda la capacitación. Los estudiantes se mostraron interesados en el tema y creen en la importancia de su participación en la emisora y en la prensa escolar. Las profesoras se presentan un poco apáticas, pero sin embargo quieren seguir trabajando en el proyecto. Los padres han participado en algunos programas, creen que es interesante su participación pero de todas maneras no creen que pueda ser duradera.

ANÁLISIS Y GESTIÓN-TRANSFORMACIÓN

Se determinó un caso específico de conflicto el cual se trabajó en un programa de la emisora escolar con los estudiantes, profesores y padres de familia el día 27 de abril de 2004.

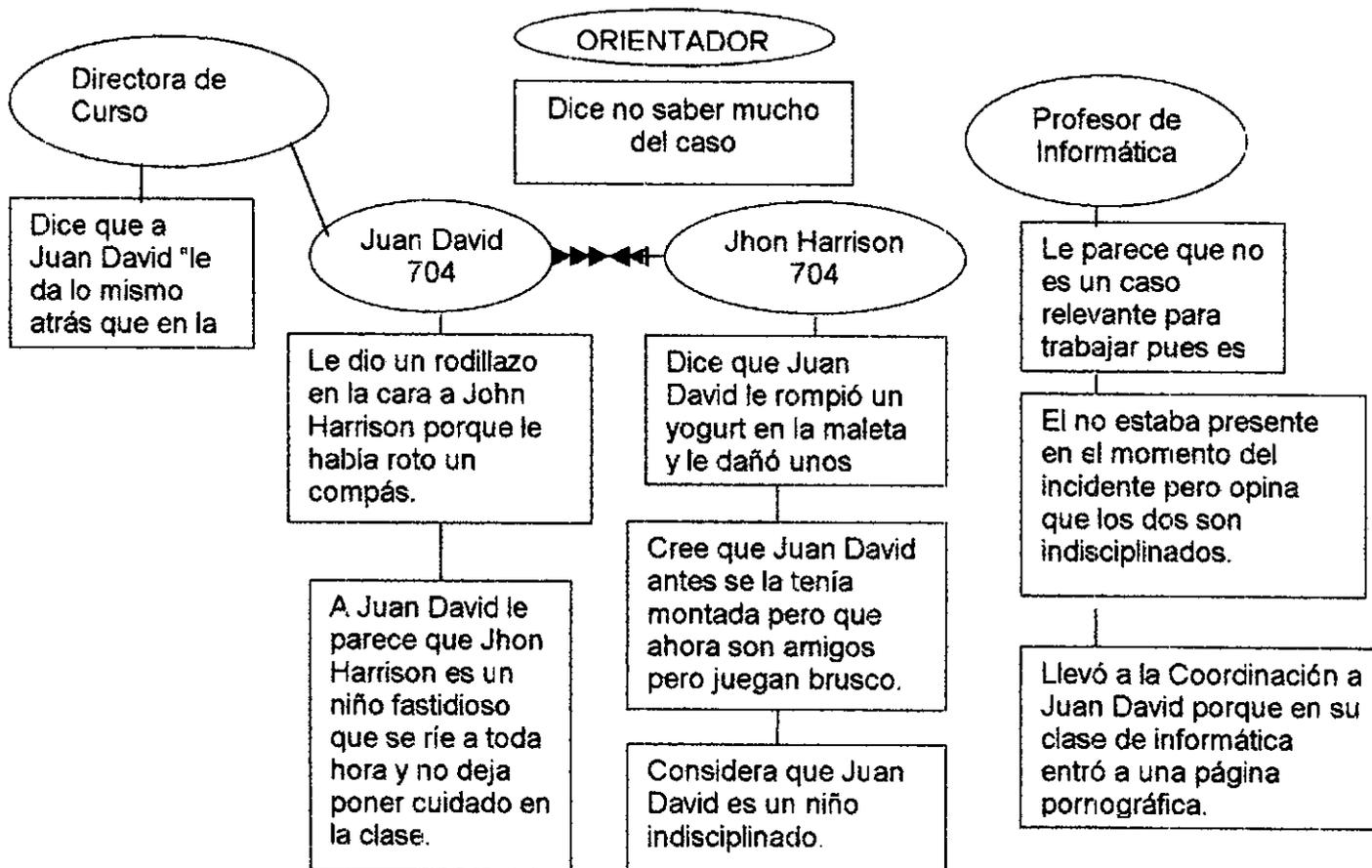
El caso es la agresión física de dos estudiantes de séptimo grado. Este hecho se llevó a cabo en el patio del colegio en horas de descanso. Existen varias versiones del caso (ver historias de vida)

Buenos y malos

Fundamentalmente, los actores del conflicto se ven a sí mismos como "los buenos", los demás son "los fastidiosos" y causantes del malestar general del curso. Ambos son hijos de familias nucleares completas y manifiestan buenas relaciones con ellos.

GESTIÓN

El caso se trabajó en los talleres de la emisora escolar, se hicieron la respectiva red y la matriz de análisis. En el salón de clase, se trabajó el conflicto sin nombres propios, tratando de buscar ayuda de los compañeros en cuanto a la forma en la que habían actuado en casos parecidos. Finalmente, se realizó un programa conjunto con padres, estudiantes, profesores e integrantes del grupo de trabajo de OXÍMORON. Lo interesante de este proceso es que el diálogo sobre el conflicto desde diversas perspectivas permitió desvirtuar la sensación de escuela panóptica, por el contrario, este tipo de puesta en la escena de lo público, antes que señalar, favoreció reflexiones de la comunidad escolar acerca de cómo mejorar las relaciones que se tejen en lo cotidiano.



MATRIZ DE ANÁLISIS - IED JULIO FLÓREZ

Línea del tiempo Categoría	PASADO	PRESENTE
VALOR FÍSICO/SIMBÓLICO DEL TERRITORIO Dinámicas locales-Valoraciones construidas desde lo territorial	El colegio es un lugar que impone reglas de juego que son evadidas en lugares como el patio de recreo.	
REPRESENTACIONES SOCIALES EGO/ALTER Como se ven a sí mismos y a los demás	A sí mismos los actores del conflicto se ven buenos los demás son los fastidiosos y causantes del malestar general del curso.	
REPERTORIO ESTRATÉGICO Estrategias empleadas por los actores sociales- Intencionalidades- Iniciativas de gestión	Después de agresiones fuertes juegan bruscamente.	El caso lo trabaja la orientadora pero dice no tener información.
SENTIDOS DE LO PÚBLICO/PRIVADO		
ACCIONES COLECTIVAS Capacidad de negociación- Articulación con otros actores Tipo de acciones	Se plantea el caso ante el taller de conflicto.	Se trabaja el caso en el curso pero sin citar nombres propios.

4.32. IED PRADO VERANIEGO

En este colegio no se ha podido iniciar ningún proceso, se han hecho las invitaciones respectivas a las sesiones de socialización, se ha intentado con la presidente del año pasado Yenny Fajardo y con el director, Ignacio Casallas, quien argumentaba que si los padres no quieren participar, no se les podía obligar. Finalmente, el directivo se comprometió a informarnos cuando el Consejo de Padres cite a reunión. En 2003 esta APF ya estaba legalizada.

4.33. IED ANÍBAL FERNÁNDEZ DE SOTO

En este colegio tampoco se ha podido iniciar un proceso debido a que la orientadora de la Sede B en las ocasiones que se ha visitado el colegio no está y la Coordinadora de esta misma sede se excusa por la ausencia y dice que el trabajo es con ella. En la Sede A, las orientadoras de la JM y la JT el año pasado después de contactar algunas citas han dicho que no pueden iniciar el trabajo porque el Rector, Hernando Gómez, no le da el visto bueno, por ello el rector nos envió a la Sede B.

BIBLIOGRAFÍA

_____Dilemas de Acción Colectiva. Capital social y Éxito Institucional. Capítulo 6.

AGUIAR, Fernando. La lógica de la cooperación. En: Intereses Individuales y acción colectiva.

BARBERO, Jesús Martín. Retos culturales de la comunicación a la educación. En: Relaciones y aproximaciones y nuevos retos. Cátedra UNESCO de Comunicación Social. 1196-1998.

BERGER, John. Cada vez que decimos adiós. Ediciones de la flor. Argentina, 1997.

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.

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

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.

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

ELIAS, Norbert. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En: La civilización de los padres y otros ensayos. Grupo editorial Norma. 1998.

ELSTER, Jon. Racionalidad, moralidad y acción colectiva. En: Intereses Individuales y acción colectiva.

ELSTER, Jon. Citado en: AGUIAR, Fernando. Intereses individuales y acción colectiva. La lógica de la cooperación.

ELSTER, Jon. Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad. Fondo de Cultura Económica. México, 1989.

ELSTER, Jon. El cemento de la sociedad, Las paradojas del orden social. Gedisa. Barcelona: 1997. (Colección Hombre y Sociedad)

GAMBETTA, Diego. "Can We Trust, Trust?" citado por PUTNAM, Robert. Para hacer que la democracia funcione. Caracas: Galac, 1994.

GHISO, Alfredo. Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Signo y Pensamiento. Volumen XVIII. 1999.

- GHISO, Alfredo. XV Conferencia general de la UNESCO. Informe preparatorio. 1968
- GUTIERREZ, Francisco. La ciudad representada, política y conflicto en Bogotá.
- LUHMANN, Niklas. Poder. Universidad Iberoamericana. Barcelona: Anthropos. 1995.
- LUHMANN, Niklas. Confianza. Universidad Iberoamericana. Anthropos. Barcelona. 1996.
- MATURANA, Humberto. La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. Ediciones Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso. Barcelona, 1995.
- MAX-NEEF, Manfred et al. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Suecia: Cepaur-Fundación Dag Hammarskjöld, 1986.
- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. París: 1999.
- MORÍN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. GEDISA. Barcelona, 1990.
- 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
- 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.
- 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.
- PRECIADO BUITRAGO, Juan C, RESTREPO BOTERO, Gloria María y VELASCO
- ALVAREZ, Álvaro César. Cartografía Social. Publicada en el ejemplar No. 5 de TERRA
- NOSTRA, serie monográfica de la Especialización en Gestión de Proyectos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Tunja, 1999.
- PRIETO CASTILLO, Daniel. Comunicación y Cultura: de los productos a los procesos. Universidad de Antioquia. Facultad de Comunicaciones. Materia: Comunicación y Desarrollo.
- PUTNAM, Robert. Para hacer que la democracia funcione. Caracas: Galac, 1994.

ROCHA TORRES, César Augusto. Modulo de Mediación de Conflictos.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Estado, derecho y luchas sociales. Bogotá: ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos), 1991.

URIBE, María Teresa. La negociación de los conflictos en el ámbito de las viejas y nuevas sociabilidades. En: Conflicto y contexto: resolución alternativa de conflictos y contexto social. Tercer Mundo, Instituto SER, Colciencias, Programa de reinserción, Bogotá: 1997.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres. Un análisis sociológico y lingüístico. En: Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1999.

ZULETA, Etanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Etanislao Zuleta. 1994.

V. INFORME GENERAL DE LAS MESAS DE TRABAJO

La cuarta fase del proyecto *“La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos”*, se planteó como un espacio de socialización donde los colegios participantes en el proceso comentarían sus experiencias y concretarían actividades a partir de un trabajo colectivo entre las Asociaciones de Padres de Familia.

La reunión se desarrolló el día 22 de mayo en la Institución Educativa Distrital Simón Bolívar, con la participación de 17 colegios de la localidad de Suba. En esta actividad se conformaron dos mesas de trabajo a) Violencia intra-extra escolar y b) Asociación de Padres de Familia como organización social; ya que estas fueron las temáticas comunes que se encontraron en los diversos conflictos que se gestionaron dentro de las instituciones educativas.

La mesa de Violencia intra-extra escolar tuvo que organizarse en dos sesiones ya que el trabajo realizado por padres, estudiantes y docentes se extendió por lo que se programó a los ocho días una nueva reunión en la Institución Educativa Distrital La Nueva Gaitana. En esta oportunidad otros colegios ingresaron a la planeación del proyecto, por ejemplo, La Gaitana.

5.1 Metodología

La metodología que usamos siguió siendo en esencia cualitativa como en el resto de las fases, lo importante es que se trató de realizar un diagnóstico colectivo de las dos problemáticas más recurrentes en los colegios en los que trabajamos. Las mesas de trabajo son en sí mismas, metodologías de acción en las que los diferentes actores sociales, en este caso los padres de familia junto con algunos docentes y estudiantes, construyeron conocimiento sobre dos problemáticas territoriales que son sentidas en la escuela: la violencia intra-extra escolar y las dificultades en el funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Familia.

Para desarrollar esta metodología echamos mano de dos estrategias de trabajo: la primera, consiste en la construcción de una matriz de análisis de las dos problemáticas encontradas. Pero no solo eso, sino que cada matriz fue construida teniendo en cuenta los casos de conflicto encontrados en los colegios en los que trabajamos; es decir, cada uno de los cruces de las categorías – ubicados en la parte izquierda – con los escenarios – ubicados en la parte superior – presenta relaciones que el equipo de investigación encontró en el proceso de gestión que ya fue descrito en el capítulo anterior.

Las categorías escogidas por el equipo fueron: motivaciones, estrategias de acción, gestión, y legitimidad (esta última únicamente para la problemática de las APF). Estas categorías fueron escogidas porque consideramos que en general todos o buena parte de los actores sociales y escolares, se comportan racionalmente y como tales, poseen intencionalidades teniendo en cuenta el momento histórico, el contexto territorial e institucional y los aprendizajes obtenidos en las mismas relaciones. Estas categorías tienen el objetivo de hacer evidente el pasado, el estado actual de las relaciones y la transformación de las mismas.

Los escenarios escogidos fueron: para el caso de la problemática de la violencia intra-extra escolar son familia, entorno, institución educativa (institucionales y no institucionales), y APF; y para el caso de la APF como organización social, se mantuvieron los mismos escenarios, pero en el último se especificaron tres espacios, la Junta Directiva, el Consejo de Padres y la Asamblea General.

La selección de estos escenarios se debe a los ámbitos de acción percibidos en las dinámicas escolares – sociales y en las Asociaciones de Padres de Familia. Los llamamos escenarios porque son espacios significativos de acción e interacción de los actores sociales cuando están involucrados en determinados conflictos. El escenario entonces es un espacio construido, un lugar hecho de significación gracias a las relaciones producidas.

La relación de los escenarios con las categorías de análisis da como resultado unas formas de ver la o las realidades de las problemáticas escogidas. Estas realidades son elaboraciones conceptuales que nacen de la experiencia y el trabajo de campo realizado. Son, en esencia, nominaciones racionales que describen formas de relación y de gestión en un contexto social y escolar. Estas realidades fueron puestas a discusión en las mesas de trabajo para que algunas de ellas fuesen legitimadas, en ocasiones, reconstruidas y/o desechadas y en otros casos, dieron lugar a la elaboración de nuevas realidades.

La segunda estrategia es la visualización de la problemática en dos escalas de gestión: la micro (la escuela y el entorno) y la meso (la localidad de Suba) para construir propuestas que contribuyan a la generación de un tejido colectivo que se haga responsable del manejo pedagógico de los conflictos, que son los que dan lugar a las problemáticas.

Esta estrategia se fundamenta en una hipótesis: las problemáticas son el resultado de conflictos subóptimamente gestionados; es decir, si lo ponemos del otro lado, los conflictos no son ni positivos ni negativos en sí mismos, pero su manejo puede acrecentar, producir o disminuir una problemática. Los problemas sociales son entonces un resultado, así sea momentáneo, de la dificultad en la generación de relaciones. Podemos asimilarlos con las fotos, que son retratos de algún fragmento de la realidad. Las problemáticas son eso mismo. Los podemos analizar como retrato, como un todo, no como un sistema de códigos. Para nosotros la foto es un fragmento compuesto por muchos otros que lo pueden hacer comprensible, pero aún así su comprensión no es compleja, es por eso necesaria la relación con otras fotos, como las del fotograma en el cine. Para el caso que nos ocupa, la realidad de una problemática está compuesta por múltiples realidades, pero a la vez, su comprensión se alcanza también si se pone en contexto y se relaciona con otras problemáticas.

Para tal efecto utilizamos la cartografía simbólica. Esta es una herramienta gráfica, específicamente mapas, que pretende retratar la o las realidades de manera colectiva. Parte de la idea según la cual una problemática se puede ver desde diferentes dimensiones (es decir, escalas), y éstas transforman los imaginarios y las percepciones sobre cada una de ellas.

La cartografía simbólica es simplemente una manera de comprender las relaciones sociales, solo que esa comprensión es diferenciada según la dimensión desde donde se aborde. Esta forma de asimilar el territorio y las acciones en esos espacios corresponde a lo expresado por Boaventura de Sousa Santos en su libro Estado, Derecho y Luchas

Sociales, acerca de la transformación de los conflictos de una forma más política¹. Se supone que en la medida en que los conflictos cambian de escala se convierten en asuntos públicos. De alguna manera, para De Sousa pensar los conflictos en escalas más altas es trabajar con una metáfora (de ahí lo simbólico) que permite dimensionar las diferentes lecturas sobre la realidad.

Nosotros pensamos que los conflictos se pueden convertir en asuntos públicos desde lo micro y lo meso. Lo político es un asunto de mirada, y ésta puede ser local, barrial o escolar. Por tanto, pensamos que es indispensable construir lo público en las dos escalas, dado que lamentablemente el ámbito micro es particular y el meso es igual, pero con un discurso público. De tal forma que en nuestro ejercicio, debe existir una relación estrecha entre las dos dimensiones, y entre todos los actores que puedan participar de esa construcción.

Las mesas de trabajo entonces se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Presentación de la matriz de análisis de cada problemática. Cada uno de los elementos de análisis de la matriz fue escrito en una ficha de rompecabezas, posteriormente, las fichas fueron distribuidas por todo el salón, agrupadas según la categoría correspondiente de la matriz. Utilizamos la metáfora del rompecabezas porque queríamos dar la idea de un modelo, propuesta o proyecto para armar; incluso, algunas de las fichas estaban en blanco para que los padres construyeran el contenido, si lo consideraban necesario.

Selección de diversos elementos del análisis. Por cada colegio se entregó un formato, en el que los padres registraban los cinco elementos de análisis (por cada categoría) que de manera más acertada representaban la realidad de su conflicto y de su institución. (Ver Anexo. Formato de recopilación).

Ubicación en el mapa de la localidad y análisis de la problemática. Cada colegio graficó su ubicación en un mapa de la localidad, anotó los números correspondientes a los elementos de análisis seleccionados. Luego se generó una discusión, a partir de la exposición de todos los casos expuestos. Los objetivos de fase del trabajo eran: territorializar los conflictos e identificar las dinámicas que, en una escala meso, daban lugar a la problemática.

Construcción de propuestas. En cada grupo los participantes plantearon una propuesta o proyecto de trabajo, para gestionar la problemática. Se construyeron los objetivos, la metodología y se identificaron, en el territorio, las posibles alianzas estratégicas para llevarlo a la práctica. (Ver Anexo. Formato para la construcción de la propuesta)

¹ De Sousa Santos, Boaventura. Estado, Derecho y Luchas Sociales. ILSA, Bogotá, 1991

5.2 Matrices de análisis

Violencia intra – extra escolar

ESCENARIOS CATEGORÍAS	FAMILIA	ENTORNO	INSTITUCION EDUCATIVA		APF
			ESCENARIOS INSTITUCIONALES	ESCENARIOS NO INSTITUCIONALES	
MOTIVACIONES					
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN					
GESTIÓN					

Asociación de padres de familia como organización social

ESCENARIOS CATEGORÍAS	ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA			IED	ENTORNO
	JUNTA DIRECTIVA	CONSEJO DE PADRES	ASAMBLEA DE PADRES		
MOTIVACIONES					
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN					
LEGITIMIDAD					
GESTIÓN					

5.2.1 VIOLENCIA INTRA – EXTRA ESCOLAR

En cuanto a las motivaciones, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la familia:

- La falta de participación de los padres en la Asociación de Padres de Familia se supone que se debe al desinterés (para padres vinculados).
- Algunos padres creen que no poseen las competencias necesarias para manejar los conflictos.
- Otros, sienten temor a inmiscuirse en la escuela porque piensan que los padres y directivos se pueden sentir agredidos y porque se pueden tomar represalias contra sus hijos o contra ellos.

- Otra de las razones para que no exista participación es la creencia en que la escuela es la encargada, casi exclusiva, de la formación.
- Los padres consideran que la mejor manera de defenderse es no dejándose.
- Cuando los padres se ven envueltos en conflictos con sus hijos, suelen tener dificultades para enfrentar el *mundo joven*.
- Los padres le piden a la escuela más disciplina porque no saben como convivir óptimamente, o porque consideran que a mayor disciplina, mejor convivencia.
- Aunque ha aumentado la crítica a las instituciones educativas, la confianza en ellas es significativa.
- Las familias apoyan incondicionalmente a sus familiares en el conflicto porque se asume que el culpable es el otro.
- Para los niños la familia es un espacio valorado por lo afectivo. Aunque se encuentra apoyo en ella muchas veces no responde a las expectativas.
- La escuela significa la posibilidad de asenso social, y por ello en ocasiones se toleran ciertas acciones arbitrarias.
- Muchos padres creen que los únicos que se deben involucrar en los conflictos son los conflictivos.

Con relación al entorno:

- En ocasiones en la calle las reglas pueden ser las mismas sanciones de la escuela, sin embargo, para los muchachos, la calle significa la libertad de la casa y la escuela, dado que los deberes son menores y los derechos aumentan, aunque sus acciones pueden conllevar a sanciones más fuertes.
- La calle es el escenario de ajuste de cuentas de lo que ocurre en la escuela.
- La calle significa para los muchachos la posibilidad de encuentro entre pares.
- Para muchas Instituciones Educativas, lo más importante es que los actos violentos que se presentan en el entorno no afecten la imagen del colegio (por ejemplo, que los estudiantes no tengan el uniforme puesto).
- Para los muchachos ciertos espacios tienen mucha significación: aquellos donde se ejerce la violencia, pero también los de socialización y disfrute; tales como esquinas, parques, tiendas, billares, etc.
- Para buena parte de los padres el entorno en parte es negativo, es sinónimo de peligro, además es un área que no pueden controlar.
- Sin embargo, en algunos casos, cuando la calle representa parte de la supervivencia, resulta significativa positivamente.
- No existe trabajo de la escuela con el entorno, y mucho menos en la parte convivencial.

Con relación a la Institución Educativa:

Escenarios Institucionales

- Inconsecuencia entre los discursos y las formas de actuar; por ejemplo, en los manuales de convivencia se dice que son realizados conforme a la Constitución y la ley, pero algunos derechos son vulnerados.
- Redistribución de la responsabilidad. En los conflictos escolares, con frecuencia la escuela busca culpables, responsables, pero no identifica la co-responsabilidad frente a los mismos.
- Sociología Folk. Divorcio entre los discursos académicos y los discursos de futuro.

- Con mucha frecuencia se denomina conflicto a las acciones violentas entre muchachos.
- En otros casos, el conflicto es considerado como tal cuando uno o varios estudiantes comenten una falta en contra de un docente.
- Muchas acciones violentas o agresiones de los docentes son consideradas como prácticas pedagógicas.
- Tipos de orientadores, coordinadores y directivos:
 - a. Progresistas: participan en el análisis y la gestión de los conflictos.
 - b. Ejecutivos: leguleyos, hacen respetar el manual de convivencia.
 - c. Las dos anteriores
- Los comités de convivencia se crean porque es un deber y se desempeñan como tribunales de justicia, en muchos casos es una figura de última instancia.
- Los directivos acuden a las experiencias que en su opinión son exitosas.
- Existe un temor a la innovación en la gestión de los conflictos.
- Las reglas aparentemente son justas, pero se acomodan según el tipo de actores.
- En algunos casos, algunos directivos-docentes trabajan con actores "problema" y con actores "consentidos".
- Los conflictos se gestionan en el comité de convivencia y en el consejo directivo.
- No se trabajan los problemas de convivencia intrafamiliar desde la escuela, ésta los reporta a otras instituciones del Estado.
- En algunos casos, cuando se trabajan los conflictos se hace desde lo psicológico, a través de fórmulas, soluciones que no suelen responder a un proceso de investigación.

Escenarios no Institucionales

- En estos escenarios, la violencia es la mejor forma de "solucionar" los conflictos, porque se ejerce el poder.
- Los conflictos reiterados generan acciones violentas.
- Se ejercen acciones violentas en el patio o el baño.
- En el patio o en el baño se "solucionan" los problemas del salón.
- Para los profesores el patio es un escenario de control.
- Estos escenarios constituyen un afuera dentro de la escuela, esto hace que los conflictos no se socialicen.
- Existe prevención sobre los otros actores escolares por temor a las represalias.
- Los acuerdos que se hacen en estos escenarios (entre pares o algunas veces entre estudiantes y docentes) tienen más valor para los estudiantes.
- Muchas veces se presenta el desquite a cualquier persona, porque alguien fue objeto de una agresión.
- Las lealtades son más visibles en estos escenarios.

Con relación a la APF:

- No existe interés en participar en la gestión de los conflictos para evitarse problemas, también por desconocimiento, porque consideran que ahí no están sus competencias; además, creen que su función debe ser de veeduría y no de apoyo.
- Cuando se vinculan a la escuela es por el interés en mejorar la calidad de vida de sus hijos y por apropiación del territorio.
- A ellos (APF) usualmente no les comentan los conflictos que se están gestionando en la escuela.

- Sólo se involucran en los conflictos cuando están directamente relacionados.
- En algunos casos la Asociación de Padres de Familia es considerada nefasta para la institución escolar.
- Gracias al proyecto y a otros procesos de auto-organización, algunos padres se han mostrado interesados en el análisis y reflexión sobre la gestión de los conflictos.
- En algunas ocasiones los padres se quejan por algún incidente, para lograr adhesión.

En cuanto a las estrategias de acción, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la familia:

- En muchos casos, los padres deciden participar en la APF para desquitarse, se vinculan con ánimo revanchista por acciones institucionales que no comparte o que en el pasado los afectó.
- Victimización de terceros.
- Redistribución de la culpa (de los padres).
- Evadir los conflictos, sacar el cuerpo. Muchos padres creen que la gestión de los conflictos es competencia únicamente de los coordinadores y las orientadoras.
- Negación de los conflictos.
- Algunos padres acuden a la amenaza física o legal para *no dejarse*.
- Una de las estrategias más comunes de todos los actores escolares es "débil con los fuertes, fuerte con los débiles", como estrategia ganadora.
- Cuando las inquietudes de los padres no tienen eco en la institución, se quejan ante otras instituciones (CADEL, Secretaría de Educación, Personería Local)
- La estrategia más común es quedarse al margen, no involucrarse en los conflictos y no asumir públicamente una postura crítica frente a los conflictos.
- Las estrategias en la familia se aplican según el momento, la coyuntura o la persona.
- Los castigos son homogéneos, no hay mucha creatividad.
- Los castigos son considerados justos (por *castigadores y castigados*).
- Una forma de castigo es restringir las interacciones con los amigos o con los padres (en caso de padres separados).
- En algunos casos existe diálogo para asumir los conflictos.
- La violencia suele usarse para desquitarse por un hecho distinto a la falta.
- En algunos casos, cuando hay un conflicto en el colegio y es reiterativo, los padres envían a otro de la familia que no sea tan responsable, para que no tenga mucho poder de decisión frente a la sanción.
- A veces la estrategia es justificar las acciones de sus hijos, y en otros casos, los padres están absolutamente de acuerdo con la Institución.
- Desde el colegio se concibe a la familia como destruida, descompuesta; la escuela aconseja o evita involucrarse, porque es considerado un escenario privado.

Con relación al entorno:

- Alianzas fuera del colegio para ganar poder dentro y fuera.
- La fuerza es una estrategia ganadora.
- La estrategia de la escuela es alejarse del entorno.
- Conocer el entorno garantiza confianza y seguridad.
- Existen acciones en la calle que son retaliaciones de lo que pasa en el colegio.

- La violencia es el resultado de los conflictos no gestionados, en muchas ocasiones se planean las acciones.
- Privatización del territorio por diferentes grupos.
- En cuanto a la convivencia se recurre a otros para que éstos “solucionen” los conflictos (ej: policía)
- El rumor
- Sacar el cuerpo a los conflictos.

Con relación a la Institución Educativa:

Escenarios Institucionales

- Negación del conflicto.
- El conflicto se gestiona en lo privado si involucra a docentes y directivos.
- Se buscan alianzas para expulsar a los estudiantes mal denominados “problema”.
- La victimización.
- Redistribución de la culpa.
- Sociología Folk.
- Contradicciones internas en las reglas de juego.
- Sanciones punitivas.
- Autoritarismo versus respeto.
- Autosuficiencia en la gestión de los conflictos
- Amenazas: el observador del alumno en muchos casos es un mecanismo de control.
- En algunos casos se presenta o se teme al “desquite”, con las notas.
- Respeto a la jerarquía para imponer la autoridad.
- A veces se agilizan las sanciones para no dejar espacio a la argumentación ni a la investigación.
- El chisme y el rumor

Escenarios no Institucionales

- Negación del conflicto.
- Violencia para infundir temor y ganar respeto.
- Cometer las acciones violentas afuera para evitar las sanciones institucionales.
- Medir fuerzas para establecer relaciones con los fuertes.
- Amenazas
- Construcción de relaciones de confianza entre estudiantes y profesores para ganar respeto y auto-regularse, sin embargo, a veces se presentan abusos de confianza.
- Fuerte con los débiles y débil con los fuertes.
- Alianzas para inculpar a otros o para construir salidas a los conflictos.
- Exclusión por: aparente protección, no aceptación de las reglas de los otros, interés en eliminar a los opositores.
- Revancha
- Silencio: para no poner en evidencia lo que ocurrirá afuera o por temor a agrandar los conflictos.
- Mediadores: para generar respeto y reconocimiento o para salvarse de cualquier implicación en el conflicto.

Con relación a la APF:

- Autoritarismo
- Apoyo a sanciones punitivas.
- Leguleyismo circunstancial
- No asumen responsabilidades en conflictos graves.
- Redistribución de la culpa.
- Fuerte con los débiles y débil con los fuertes.
- Apoyo condicional (mientras no hay conflicto).

En cuanto a la gestión, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la familia:

- Impotencia aprendida. Las sanciones siempre son las mismas, no hay creatividad y la efectividad de los castigos cada vez es menor, por lo tanto, ante faltas reiteradas la intensidad de los castigos aumenta.
- Intentos de diálogo, pero las posibilidades de gestión son mínimas por los aprendizajes adquiridos o por temor a la equivocación.
- Inter-aprendizaje.
- Se legitiman espacios de la escuela para negociar conflictos de la familia.
- Se están reconociendo las dinámicas familiares de sus hijos en la escuela.
- La interacción entre familias ha ayudado a pensar los conflictos.

Con relación al entorno:

- Existe al menos la intención institucional (escuela) por trabajar problemáticas del entorno.
- En algunos casos hay apertura hacia el entorno, se piensan los conflictos, pero en ocasiones también se asumen acciones policivas, o se acude a las instituciones estatales.
- En algunos casos se están gestando investigaciones sobre las potencialidades, conflictos y problemáticas del entorno.
- Se han construido algunas estrategias de gestión de conflictos.
- En buena parte de los casos, los conflictos se *solucionan* de la manera más rápida y simple (violencia, exclusión, sanción, etc.)

Con relación a la Institución Educativa:

Escenarios Institucionales

- Existe el inter-aprendizaje producido entre múltiples actores escolares.
- El comité está re-pensando la manera como se enfrentan los conflictos, especialmente en lo que se refiere a la investigación.
- Se continúa con las sanciones punitivas.
- Se comprenden los conflictos de una manera un poco más compleja.
- Existe un reconocimiento de los otros como interlocutores.
- En algunos casos se han construido reglas de juego.
- A los padres se les busca para legitimar las sanciones.

- Se considera que las sanciones tradicionales generan mayor efecto.
- A veces la escuela le sugiere a los padres sanciones tradicionales.
- Se ha repensado la función de los medios escolares como espacios para la convivencia.
- Algunos espacios se crearon para la gestión de conflictos, como los niños mediadores, quienes han cambiado sus acciones de veeduría y han reflexionado colectivamente sobre los conflictos.
- Existe reconocimiento de aquellos que se han vinculado a la gestión colectiva de los conflictos.
- Las *soluciones* está muy pegadas a la letra normativa, con aval de muchos.
- En algunos casos se ha decidido reformar el manual de convivencia.

Escenarios no Institucionales

- Inter-aprendizaje entre diferentes actores sociales.
- Se han construido acuerdos en estos escenarios.
- Se ha empezado a pensar lo colectivo, los intereses de los otros.
- Se han dado algunos espacios de cooperación en diferentes actividades.
- En algunas ocasiones, se generaron estrategias colectivas para comprender algunas problemáticas.
- Algunos actores escolares asumen acciones de mediación.

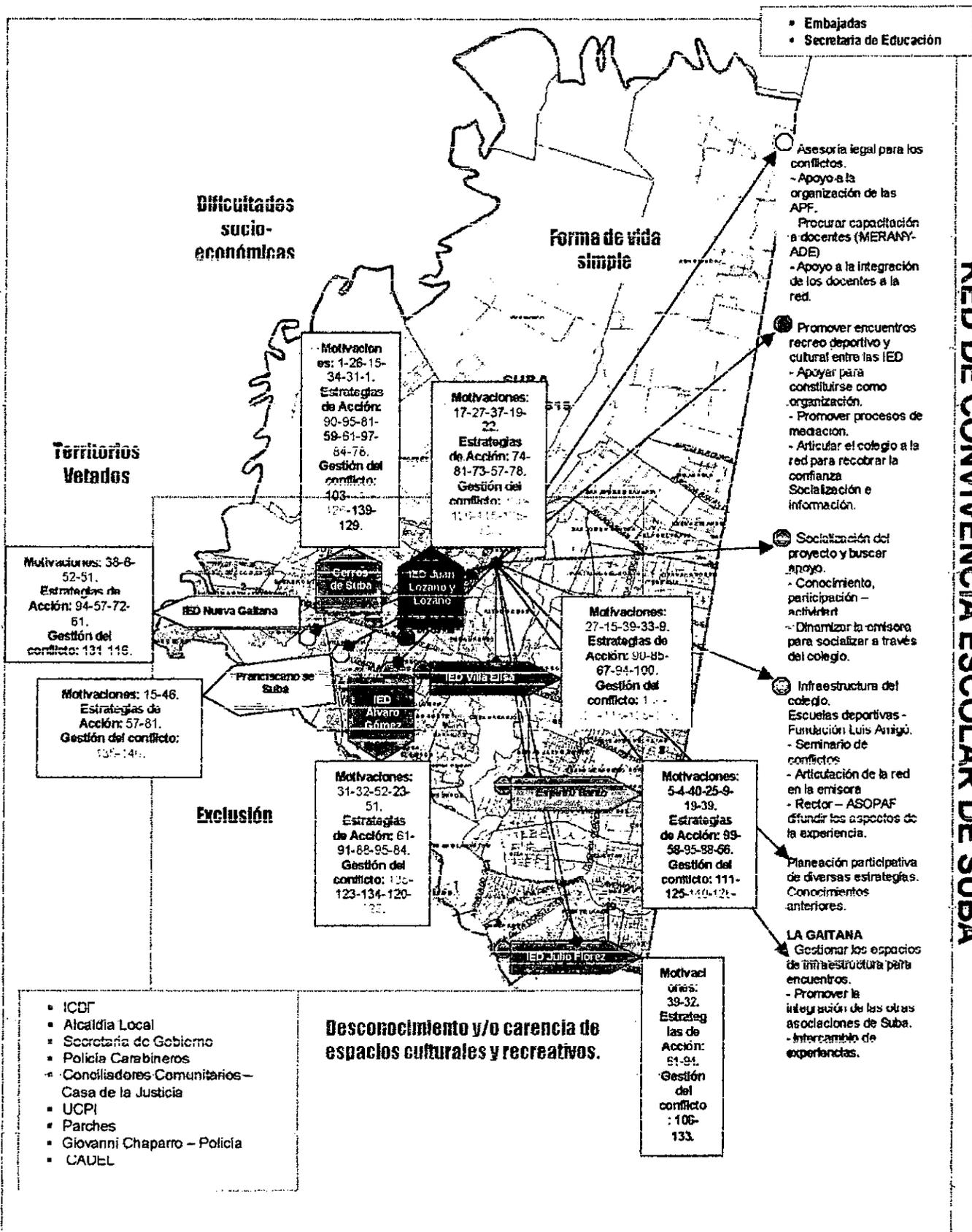
Con relación a la APF:

- Desconocimiento de los conflictos.
- Se está repensando su participación en los espacios institucionales.
- Se reciben quejas, y en algunos casos se investiga y se media.
- Los chismes deterioran la gestión.
- Hay más disposición para trabajar temáticas conflictivas.
- Relacionan vida cotidiana propia con la ajena, en cuanto a los conflictos.
- Se construyen estrategias de acción a partir de los recursos humanos y materiales con que se cuenta.
- Persiste la visión de la APF como fiscalizadora o como guardiana del deber ser institucional

5.2.1.1 Las variables más comunes elegidas por los participantes según categoría.

CATEGORÍA	VARIABLE	No. Colegios
MOTIVACIONES	Se ejercen acciones violentas en el patio o en el baño.	3
	La calle es el escenario de ajuste de cuentas de lo que ocurre en la escuela.	3
	Las reglas aparentemente son justas, pero se acomodan según el tipo de actores.	2
	La APF es considerada nefasta para la institución escolar.	2
	Existe un temor a la innovación en la gestión de los conflictos.	2
	Generalmente los padres buscan ayuda externa.	2
	Para buena parte de los padres el entorno es negativo porque no lo pueden controlar es sinónimos de peligro.	2
	Muchas acciones violentas o agresiones de los docentes son consideradas prácticas pedagógicas.	2
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	Amenazas: el observador del alumno en muchos casos es un mecanismo de control.	2
	Cometer las acciones violentas afuera para evitar las sanciones.	2
	El rumor.	2
	Débil con los fuertes, fuertes con los débiles.	3
	Se buscan alianzas para expulsar a los estudiantes mal denominados <i>problema</i> .	2
	La violencia es el resultado de los conflictos no gestionados, en muchas ocasiones se planean las acciones.	2
	Redistribución de la culpa.	2
	Autoritarismo versus respeto	2
Violencia para infundir temor y ganar respeto.	3	
GESTIÓN	Se están realizando algunas investigaciones sobre las potencialidades y conflictos del entorno.	3
	Desconocimiento de los conflictos.	4
	Se ha re-pensado la función de los medios escolares como espacios para la convivencia.	4
	En algunos casos se ha decidido reformar el manual de convivencia.	2
	Existe mayor disposición para trabajar temáticas conflictivas.	2
	Se construyen estrategias de acción a partir de los recursos humanos y materiales con que se cuenta. En algunos casos se han construido reglas de juego.	2

5.2.1.2 Mapa violencia intra – extra escolar



5.2.1.3 CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO. VIOLENCIA INTRA - EXTRA ESCOLAR

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES	
1. IED Alvaro Gómez	7. IED La Nueva Gaitana
2. IED Villa Elisa	8. Cerros de Suba
3. Seminario Espíritu Santo	9. IED La Gaitana
NOMBRE DEL PROYECTO: RED DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE SUBA	
OBJETIVOS	
General ¿QUÉ QUEREMOS HACER?	Metodologías-estrategias
Articular a las instituciones educativas de la localidad de Suba con el fin de construir procesos de convivencia y unidad en la diferencia.	¿CÓMO HACEMOS PARA ALCANZAR LO QUE QUEREMOS? Convocar y adelantar procesos de inclusión de instituciones que puedan aportar a la red local de convivencia escolar. Construir colectivamente el documento de proyecto de la red para ser discutido y socializado con directivos docentes, profesores y comités de convivencia de las instituciones educativas de la localidad de Suba. Adelantar procesos alternativos de formación en convivencia y conflicto escolar. Construir una visión colectiva de lo que se entiende por conflicto, convivencia, mediación y mediador en el entorno escolar. Proponer temas de discusión que se trabajen en las Asambleas -- política pública a nivel educación a fin de recopilar las posiciones de padres y madres. Propiciar reuniones, foros, encuentros y debates. Expedir periódicamente comunicados a las autoridades correspondientes y a la circulación por diversos medios a fin de hacer pública la posición de la RED respecto a diversos temas del desarrollo local.
Generar escenarios de comunicación interinstitucional a fin de coordinar políticas y acciones sobre la convivencia escolar en la localidad de Suba. Promover mediadores de conflictos escolares- sociales locales que incidan en el mejoramiento de la convivencia de los colegios a los que pertenecen y de otras instituciones educativas.	

RELACIONES PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN ACUERDOS PARA TRABAJAR JUNTOS...	
INSTITUCIONES-GRUPOS -ORGANIZACIONES-	ARTICULACIÓN CON EL PROYECTO
LA GAITANA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionar los espacios de infraestructura para encuentros. ▪ ASOPAF- Promover la integración de las otras asociaciones de Suba. ▪ Intercambio de experiencias.
LA NUEVA GAITANA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría legal para los conflictos. ▪ Apoyo a la organización de las APF. ▪ Procurar capacitación a docentes (MERANY-ADE) ▪ Apoyo a la integración de los docentes a la red.
JULIO FLÓREZ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación y entusiasmo para socializarlo y buscar apoyo para concluir y desarrollar el proceso. ▪ Conocimiento, participación – actividad. ▪ Dinamizar la emisora para socializar a través del colegio.
SEMINARIO ESPÍRITU SANTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infraestructura del colegio. ▪ Escuelas deportivas (Educación no formal) ▪ Fundación Luis Amigó. ▪ Seminario de conflictos ▪ Articulación de la red en la emisora -- estudio de TV. ▪ Rector – ASOPAF difundir los aspectos de la experiencia.
ALVARO GÓMEZ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover encuentros recreo deportivo y cultural entre las IED ▪ Apoyar para constituirse como organización. ▪ Promover procesos de mediación. ▪ Articular el colegio a la red para recobrar la confianza ▪ Socialización e información.
RIGOBERTO SOLANO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeación participativa de diversas estrategias. Conocimientos anteriores.

<p>DIVERSAS ORGANIZACIONES PARA APOYO AL PROYECTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ICBF ▪ Alcaldía Local ▪ Secretaría de Gobierno ▪ Embajadas ▪ Policía Carabineros ▪ Conciliadores Comunitarios. – Casa de la Justicia ▪ UCPI ▪ Parches: ▪ Giovanni Chaparro – Policía ▪ Secretaría de Educación
---	---

Según los participantes en la mesa de trabajo, algunas particularidades que inciden directamente en la violencia intra –extra escolar son:

- **Relaciones deterioradas con el entorno:** Algunos padres reconocen que las lógicas de violencia como forma de solucionar los conflictos en la localidad, han hecho que se alejen de la posibilidad de interactuar con otros. Esa desconfianza ha debilitado las oportunidades de crear asociaciones y trabajo colectivo para potenciar los procesos de desarrollo local.
- **Dificultades socio-económicas,** Se cree que la falta de dinero y el poco apoyo que se brinda en la localidad para desarrollar proyectos es otro factor importante para analizar la baja participación. Las personas se escudan en no tener plata para trabajar con y para otros. Además aún es evidente la tendencia paternalista, las comunidades en muchos casos esperan que cualquier ente benefactor haga presencia en la localidad.
- **Desconocimiento.** El desconocimiento territorial, legal y administrativo de muchos sectores poblacionales de la localidad ha hecho que la participación en los diferentes escenarios locales se reduzca. De otra parte, se cree que el no poseer una educación universitaria o una capacitación específica en diversas áreas, le resta a la gente posibilidades de acción en las organizaciones sociales.

5.2.1.4 Reflexiones y aprendizajes

Además de las consideraciones suscitadas a partir del análisis de los conflictos cercanos y las problemáticas locales, en este escenario de discusión se generaron algunas reflexiones, que complementan el análisis descrito en la matriz.

- Los padres consideran que en muchos casos la mayoría de los profesores no conocen a profundidad el tema de convivencia.
- En lo que a convivencia se refiere, la filosofía institucional debería tener concordancia con la realidad.
- Los talleres de padres, dentro de los colegios, son espacios potenciales para tratar temas de convivencia.
- Una de las percepciones de los padres apuntaba a decir que el Proyecto Educativo Institucional suele ser un documento alejado de la realidad, porque desconoce el entorno.
- Articular las acciones de casa con el proceso pedagógico del colegio desarrollado por los docentes.
- El manual y el observador son herramientas de opresión.
- Los padres consideran que es necesario luchar para que las Instituciones Educativas no sean conformistas en cuanto a la forma de abordar los conflictos.
- No hay iniciativas de otros en la gestión de conflictos.
- Aceptación a ciegas del manual de convivencia al matricular a los hijos por parte de padres y estudiantes. Lo aplican los rectores y docentes a su acomodo. Falta legitimidad de las APF como organización.
- Según algunos padres, la exclusión es bastante común en la localidad, incluso, aseguran que en algunos casos se sectoriza, se cree que existen personas mejores o peores y esta categoría depende del estrato al que pertenecen.
- Al parecer, según lo graficado en los mapas, existen algunos territorios *vetados*, identificados como peligrosos. Este fenómeno se asocia con la presencia de grupos al margen de la ley y ubicación de expendios de drogas.

5.2.2 ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL

Esta mesa de trabajo se subdividió en dos grupos, teniendo en cuenta el número de participantes y el mejor aprovechamiento del tiempo y el espacio. En cada grupo se trabajó la metodología tal cual estaba previsto.

Según la matriz elaborada a partir de la experiencia de campo y las reflexiones colectivas, estos son los elementos de análisis abordados en la mesa de trabajo.

En cuanto a las motivaciones, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la Junta Directiva:

- Reconocimiento Social:
 - a. Para incidir en los procesos electorales barriales, locales, etc.
 - b. Para satisfacer intereses individuales económicos.
- Cooperación para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa.
- Revanchismo por corrupción en las juntas anteriores o por conflictos personales del pasado.
- Fiscalizar la Institución.
- Desconfianza en las verdaderas intenciones de los otros.
- Interés en acceder a procesos de capacitación.
- Demostrar que se pueden hacer bien las cosas de forma diferente a las juntas anteriores.
- La interacción es asumida como:
 - a. Oposición –Autonomía
 - b. Dependencia
 - c. Inter – dependencia.

Con relación al Consejo de Padres:

- Desconocimiento del papel de los delegados en la escuela.
- Aspiran a obtener reconocimiento al hacer parte de la directiva.
- Que los elegidos tengan un perfil contestatario o capacidad de ejercer acciones legales.
- Por mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.
- Por el interés en fiscalizar tanto a la Junta Directiva como a la Institución.
- No participan porque son relegados en la planeación.
- Por cumplir con requisitos institucionales.
- Creer que un buen liderazgo debe ser individual.

Con relación a la Asamblea de Padres:

- Por cumplir con un requisito (se desconoce la legislación).
- Desconfianza en la Junta directiva por:
 - a. Malos manejos de los dineros.
 - b. Por inexistencia de acciones colectivas en beneficio de la comunidad educativa.
 - c. Por mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

Con relación a la Institución Educativa:

- Por respeto a las leyes que dan lugar a la existencia de la APF.

- Por obligatoriedad de la ley con respecto a la APF.
- Intereses económicos
- En algunos casos a la Institución Educativa le interesa construir un proyecto colectivo con la APF.
- Manipulación – interacción (APF como gestores potenciales de recursos para la institución)
- APF asumidos como menores de edad (Kant)

Con relación al entorno:

- Interacción reducida porque no se considera área de influencia de la APF.
- Interés en trabajar desde las necesidades y/o problemáticas del entorno
- Afinidades entre algunos miembros de la APF y redes políticas locales tales como juntas comunales, conciliadores en equidad, junta administradora local y otras.

En cuanto a las estrategias de acción, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la Junta Directiva:

- Fuerte con los débiles, débil con los fuertes.
- Redistribución de la culpa.
- Mantenerse al margen del conflicto.
- Negación del conflicto
- Leguleyismo circunstancial
- Transmisión de quejas
- Defección con respecto a acuerdos.
- Chisme-rumor para generar confianza/ desconfianza y manipular las decisiones.
- Cooperación
- En algunos casos la junta oculta información para manejar la APF a su acomodo.
- Alianzas con estudiantes, profesores, directivos.
- Liderazgo individual: se consideran ciertos cargos como menos importantes que otros, esto lleva a una concentración inequitativa del trabajo.
- Amenazas
- En algunos casos relegar a los delegados por: temor a intromisiones o por desconocimiento de cómo hacer un proyecto colectivo

Con relación al Consejo de Padres:

- Dependencia – Victimización: la no participación es justificada afirmando que no los tienen en cuenta.
- Defección en cuanto a incumplimiento de acuerdos.
- Fiscalizadores
- Chisme
- Transmisión de quejas a la junta directiva.
- Oposición a la junta Directiva.
- En la mayoría de los casos los tienen en cuenta solo para avalar las decisiones de la junta.
- Indiferencia
- Leguleyismo circunstancial
- Redistribución de la culpa.
- Exclusión – auto-exclusión.
- En algunos casos se acude a agresiones verbales y físicas para generar temor o respeto.

Con relación a la Asamblea de Padres:

- Chisme
- En pocos casos se dan iniciativas de cooperación.
- Fiscalizadores
- Indiferencia.
- Redistribución de la culpa
- Críticos del Consejo de Padres y de la Junta Directiva, pero no participan ni en la planeación ni en la ejecución de proyectos comunes.
- Ven a los delegados como depositarios de sus responsabilidades

Con relación a la Institución Educativa:

- No reconocerlos si no están legalizados.
- Incumplimiento Defección de acuerdos.
- Legalidad circunstancial.
- Creerlos menores de edad
- Plantear situaciones de suma cero
- Maximizar las condiciones de pobreza de los alumnos, para lograr aportes de la APF.
- En algunos casos la vinculación de la APF con el PEI tiene más un acento económico que pedagógico (ej: contratación de profesores de artes)
- Chismes – rumores
- Algunos colegios privados impiden la conformación de la APF, o niegan el apoyo institucional en caso tal que se conforme
- Amenazas, incluso con el cupo
- Limitan la participación de los padres: no todos son convocados a escenarios donde se vislumbren posibilidades de confrontación/todos son invitados cuando a la Institución Educativa le interesa.
- Tendencia policiva: supervisar las reuniones de la Junta y del Consejo.
- No entregan información vital para el desempeño de la junta (bases de datos de los padres, cronograma de actividades para el año)
- El colegio desplaza físicamente a la APF, para debilitarlos, evadirlos y comprometerlos

Con relación al entorno:

- Dependiendo de las particularidades del conflicto se acude a las organizaciones políticas del entorno.
- En algunos casos se dan acciones violentas contra los directivos o delegados de la APF o sus pertenencias, como revancha frente a conflictos personales o malos manejos administrativos.
- No hay intenciones de interacción con el entorno porque no se le considera importante.

En cuanto a la legitimidad, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la Junta Directiva:

- No tienen proyecto político, colectivo.
- No se aprovechan otros escenarios de participación: PEI, Manual, Comité de Convivencia, Consejo Directivo.

- Legitimidad igual a:
 - a. Legalidad
 - b. Activismo
 - c. Manejo claro de recursos
 - d. Autosuficiencia
 - e. Para otros, la legitimidad se da en la medida en que la participación sea efectiva y productiva en diversos escenarios.
- En la mayoría de los casos los planes de trabajo no se construyen colectivamente (con el Consejo de Padres)
- No se realiza investigación y no se realiza un diagnóstico sobre la Institución Educativa.
- No existen canales de comunicación con la Institución Educativa.

Con relación al Consejo de Padres:

- Legitimidad igual a:
 - a. Legalidad
 - b. Activismo
 - c. Manejo claro de recursos
 - d. Autosuficiencia
 - e. Para otros, la legitimidad se da en la medida en que la participación sea efectiva y productiva en diversos escenarios.
- Dedocracia en las elecciones (practicada por directivos de la Institución Educativa y padres)
- Desconfianza por aprendizajes construidos a partir del mal trabajo realizado por juntas directivas anteriores.
- Los comités responden a problemas inmediatos, no existen planes de trabajo a largo plazo.

Con relación a la Asamblea de Padres:

- Legitimidad igual a:
 - a. Activismo
 - b. Legalidad
 - c. Manejo claro de recursos
 - d. Autosuficiencia
 - e. Para otros, la legitimidad se da en la medida en que la participación sea efectiva y productiva en diversos escenarios.
- Delegan sus responsabilidades al Consejo de Padres o a la Junta Directiva, en ocasiones se convierten en fiscalizadores de estos.
- No se visualizan los beneficios de pertenecer a la APF

Con relación a la Institución Educativa:

- Suponen que la legalización es igual a legitimación.
- Considera que es legítima cuando apoya a directivos y docentes (ejemplo: contratación de docentes de artes)
- En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.
- La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutora
- Paranoia institucional, en algunos casos se cree que la APF únicamente quiere obstaculizar la labor institucional.

Con relación al entorno:

- Unos y otros creen que es nocivo el vínculo con las JAC's y otras organizaciones asociadas con actividades políticas.
- Carencia de un proyecto educativo social – territorial.
- Para los demás, se asocia la APF con politiquería y foco de corrupción

En cuanto a la gestión, los elementos de análisis identificados fueron:

Con relación a la Junta Directiva:

- Construcción de acuerdos y reglas de juego.
- Generar procesos de liderazgo colectivo
- Interaprendizaje
- Reconocimiento de la potencialidad de asumir los conflictos de manera pedagógica.
- Reconocimiento.
- Negociación de reglas de juego para el trabajo colectivo.
- Estrategias para construir un sentido colectivo.
- Persiste la dificultad de comprender el sentido de la APF.
- Se han creado varios formatos para ayudar a su gestión.
- La convivencia se ha convertido en una de sus funciones principales.
- Se han construido estrategias para generar confianza.
 - a. Actividades de integración.
 - b. Planeación participativa.
 - c. Presentación de informes de gestión.
 - d. Participación en espacios institucionales y no institucionales.
 - e. Construcción de escenarios de participación con diversos actores de la Comunidad Educativa.
 - f. Cooperación.
- Se reconoce su función pedagógica más que la de organizadores de actividades.
- Mecanismos de información.
- Acudir a recursos legales
- Organización conjunta de estrategias administrativas
- Estudios socio-económicos en algunos colegios.
- Análisis intencional del proceder de diversos actores

Con relación al Consejo de Padres:

- Interaprendizaje
- Estrategias para construir un sentido colectivo.
- Se han construido estrategias para generar confianza.
 - a. Actividades de integración.
 - b. Planeación participativa.
 - c. Presentación de informes de gestión.
 - d. Participación en espacios institucionales y no institucionales.
 - e. Construcción de escenarios de participación con diversos actores de la Comunidad Educativa.
 - f. Cooperación.
- Han realizado gestión de proyectos de acuerdo a las necesidades de la IED o el colegio.

- Mecanismos de participación.
- Se está asumiendo la capacitación del consejo de padres.
- Persiste el pesimismo y la desconfianza.
- Regla de juego Manda/obedeciendo Obedece/Mandando

Con relación a la Asamblea de Padres:

- Interaprendizaje
- Se están creando políticas de beneficios para los asociados.
- Alianzas
- Visibilizado diversos escenarios de participación.
- Sentidos de control y vigilancia.
- Hay acuerdos mínimos en las intervenciones: control del tiempo y respeto

Con relación a la Institución Educativa:

- Construcción de acuerdos y reglas de juego
- Temen negociar con los padres porque su autoridad puede verse debilitada.
- Las iniciativas de docentes y directivos han sido mínimas.
- Limitaciones para la negociación.
- Menores de edad-desconfianza.
- Confrontaciones por la parte legal y conceptual en la gestión de conflictos.
- Algunos son reconocidos como interlocutores.
- Asumir conflictos pedagógicamente.
- En algunos espacio de participación se asume una actitud:
 - a. Presencial
 - b. Deliberativa y,
 - c. Decisoria

Con relación al entorno:

- Gestión de recursos para atender a necesidades socio-económicas del contexto. (ej: refrigerios)
- Cooperación a fin de comprender / optimizar las dinámicas de la institución escolar.
- Persiste la centralidad de la APF en los intramuros del colegio.
- Interacción con personas del entorno para afrontar los conflictos afuera

5.2.2.1 Grupo Número 1

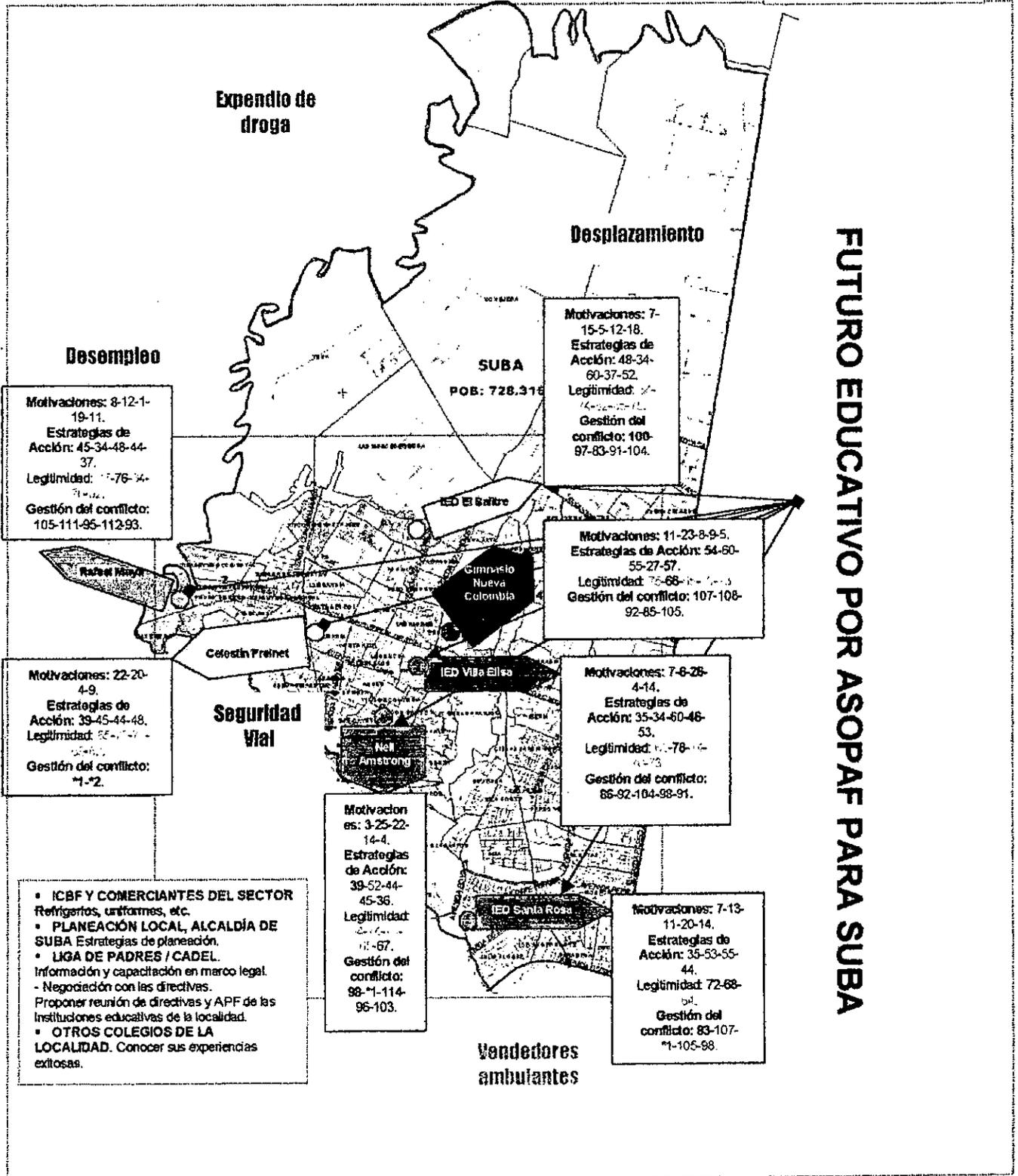
5.2.2.1.1 Las variables más comunes elegidas por los participantes según categoría

CATEGORÍA	VARIABLE	No. Colegios
MOTIVACIONES	Demostrar que se pueden hacer bien las cosas de forma diferente a las juntas anteriores.	3
	Desconfianza en las verdaderas intenciones de los otros.	2
	Interés en mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.	2
	Buscan que los elegidos al consejo de padres tengan un perfil contestatario o capacidad de ejercer acciones legales.	3
	La interacción es asumida como: a) Oposición – Autonomía, b) Dependencia y c) Inter-dependencia.	2
	Intereses económicos.	2
	Algunos padres no participan porque son relegados en la planeación.	3
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	Fiscalizar la institución.	3
	Exclusión – Autoexclusión.	3
	Ven a los delegados como depositarios de sus responsabilidades.	3
	Chisme – rumor para generar confianza / desconfianza y manipular decisiones.	3
	No hay intenciones de interacción con el entorno porque no se le considera importante.	3
	Alianzas con estudiantes, profesores y directivos.	2
	Maximizar las condiciones de pobreza de los alumnos, para lograra aportes de la APF.	2
	Limitan la partición de los padres: no todos son convocados a escenarios donde se vislumbren posibilidades de confrontación / todos son invitados cuando a la Institución Educativa le interesa.	2
	Cooperación.	2
	En algunos casos la vinculación de la APF con el PEI tiene más un acento económico que pedagógico. (Ejemplo. Contratación de profesores)	2
LEGITIMIDAD	Indiferencia.	4
	En la mayoría de los casos los planes de trabajo no se construyen colectivamente (con el Consejo de Padres)	4
	La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutora.	3
	No se aprovechan otros espacios de participación: PEI, Manual y Comité de Convivencia y Consejo Directivo.	3
	No se realiza investigación y no se realiza un diagnóstico sobre la Institución Educativa.	4
	Paranoia Institucional	2
No se visualizan los beneficios de pertenecer a la APF.	4	

	En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.	3
	Los Comités responden a problemas inmediatos, no existen planes de trabajo a largo plazo.	2
	Carencia de un proyecto educativo social – territorial.	2
GESTIÓN	Mecanismos de información.	2
	Hay acuerdos mínimos en las intervenciones: Control del tiempo y respeto.	2
	Limitaciones para la negociación.	2
	Acudir a recursos legales.	2
	Temen negociar con los padres porque su autoridad puede verse debilitada.	3
	Persiste el pesimismo y la desconfianza.	2

5.2.2:1.2 Mapa APF como organización social

- Embajadas
- Secretaría de Educación



5.2.2.1.3 CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO – APF COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES		
1. IED Santa Rosa	4. IED El salitre	7. Colegio Neil Armstrong
2. IED Villa Elisa	5. Instituto Cultural Rafael Maya	
3. Gimnasio Nueva Colombia	6. Colegio Celestin Freinet	
NOMBRE DEL PROYECTO: FUTURO EDUCATIVO POR ASOPAF PARA SUBA		
OBJETIVOS		
General ¿QUÉ QUEREMOS HACER?	Específicos	Metodologías - estrategias ¿CÓMO HACEMOS PARA ALCANZAR LO QUE QUEREMOS?
Fortalecer los procesos locales de desarrollo, a partir de la construcción colectiva de conocimiento territorial	Construir un proyecto de vida colectivo con la APF, las directivas, profesores y estudiantes del colegio, acorde a las necesidades específicas del entorno.	Realizar un diagnóstico realmente participativo en cada institución.
		Implementar estrategias de planeación participativa, para construir los proyectos o propuestas acordes a las necesidades institucionales-sociales.
		Formación en convivencia y en los asuntos legales que atañen a la APF y a la educación en general. Conocer experiencias exitosas. Negociación con los directivos (acuerdos reglas)
	Socializar las problemáticas de Suba y las experiencias institucionales exitosas a través de los medios locales para generar procesos de desarrollo.	Construir espacios, tales como foros, mesas de trabajo, conversatorios, etc, donde puedan socializarse las experiencias exitosas (APF y colegios), de tal manera que la comunidad educativa de la localidad pueda participar.
		Acceder a los medios locales: Diseñar una propuesta de un espacio mediático para socializar las experiencias exitosas referentes a la gestión de las APF y las instituciones educativas.
	Establecer alianzas estratégicas para involucrar a la escuela en las dinámicas del entorno.	Teniendo en cuenta las características socio-económicas de la localidad, se convocaría al sector productivo, a fin de generar estrategias para construir y gestionar colectivamente proyectos que beneficien a la comunidad educativa ej: obtener refrigerios para los estudiantes de menos recursos.
Realizar un banco de datos, que contenga los oficios a que se dedican los padres y las competencias que tienen. Luego, se identificaría su forma de participación, acorde a las necesidades institucionales y territoriales.		

	Diseñar el plan de trabajo anual, para todas las APF Locales.	<ul style="list-style-type: none"> -Formación en cuanto al marco legal -Jornadas de planeación participativa - Identificación de potencialidades de cada APF para visualizar las posibles alianzas y la calidad de las mismas.
--	---	---

**RELACIONES PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN
ACUERDOS PARA TRABAJAR JUNTOS...**

INSTITUCIONES-GRUPOS -ORGANIZACIONES-	ARTICULACIÓN CON EL PROYECTO
LIGA DE PADRES	-Proponemos que al iniciar cada año escolar convoquen a todos los padres de las nuevas juntas directivas, para apoyarlos en cuanto al marco legal de la organización y para construir colectivamente el plan de trabajo.
COMERCIANTES – ICBF	-Co-financiar proyectos de beneficio colectivo tales como: obtener refrigerios para los niños de bajos recursos, apoyo a empresas locales (familiares) que, por ejemplo, confeccionan los uniformes de los estudiantes.
CADEL – SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitación en marco legal -Co-gestión de proyectos -Asesoría y participación en las jornadas de planeación.
OTROS COLEGIOS DE LA LOCALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Socializar la experiencias exitosas -Compartir estrategias de gestión -Construcción colectiva del diagnóstico territorial -Participación en las jornadas de planeación -Co-gestión de proyectos
FONDO DE DESARROLLO LOCAL, SUBA .	- Asesoría en cuanto a estrategias de planeación participativa, y acompañamiento en las jornadas de planeación.
CADEL – LIGA DE PADRES – SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	Se propone un proceso colectivo de negociación con las directivas de las instituciones educativas locales y sus respectivas APF, en el que se construyan acuerdos para gestionar los conflictos presentados usualmente en la dinámica APF-Institución. Sugerimos que se de lugar a este escenario al iniciar cada año escolar.

5.2.2.1.4 Reflexiones y Aprendizajes

- La idea de mejorar la calidad de vida, desde el trabajo propio, se ha convertido en una necesidad para los padres, quienes consideran que faltan más proyectos colectivos a largo plazo.
- Los padres tuvieron la posibilidad de poner en juego sus percepciones a cerca de los conflictos cercanos y los diferentes.
- La mesa de trabajo fue un escenario para discutir, poner en juego las percepciones a cerca de los conflictos y construir colectivamente estrategias de gestión.
- La complejidad de cada conflicto y las inter-relaciones que se dieron entre unos y otros, permitieron re-configurar las percepciones a cerca de la problemática local
- Empezaron a construirse algunos vínculos de confianza ente pares (padres de diferentes colegios)
- La mesa de trabajo también le permitió a los padres compartir estrategias de acción en cuanto a su gestión y desempeño organizacional.
- El trabajo colectivo redujo la incertidumbre y el temor frente al nivel de compromiso de los otros padres.
- Los padres reflexionaron sobre la necesidad de realizar proyectos colectivos tanto con los otros estamentos de cada institución educativa como con otras APF.
- En buena parte de los casos, las organizaciones sociales manejan un discurso a cerca de lo público, pero suelen estar involucradas en conflictos de intereses particulares, bien sea políticos o económicos. Situación que deslegitima su papel transformador de la sociedad. En ese mismo sentido, los aprendizajes construidos al respecto, generan que la participación y la confianza se debiliten.

5.2.2.2 Grupo Número 2

5.2.2.2.1 Las variables más comunes elegidas por los participantes según categoría

CATEGORÍA	VARIABLE	No. Colegios
MOTIVACIONES	Demostrar que se pueden hacer bien las cosas de forma diferente a las juntas anteriores.	4
	Desconfianza en las verdaderas intenciones de los otros.	3
	Por mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.	6
	Interés en trabajar desde las necesidades y/o problemáticas del entorno.	3
	La interacción es asumida como: a) Oposición – Autonomía, b) Dependencia y c) Interdependencia.	2
	Intereses económicos.	3
	Interés en acceder a procesos de capacitación.	4
	Desconfianza en la Junta Directiva por: a) Malos manejos de los dineros y b) Por inexistencia de acciones colectivas en beneficio de la comunidad educativa.	3
	Manipulación – interacción (APF como gestores potenciales de recursos para la institución)	2
	En algunos casos a la Institución Educativa le interesa construir un proyecto colectivo con la APF.	2
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	Desconocimiento del papel de los delegados en la escuela.	3
	Ven a los delegados como depositarios de sus responsabilidades.	3
	Chisme – rumor para generar confianza / desconfianza y manipular decisiones.	3
	No hay intenciones de interacción con el entorno porque no se le considera importante.	2
	Alianzas con estudiantes, profesores y directivos.	4
	Maximizar las condiciones de pobreza de los alumnos, para lograra aportes de la APF.	4
	Limitan la participación de los padres: no todos son convocados a escenarios donde se vislumbren posibilidades de confrontación / todos son invitados cuando a la Institución Educativa le interesa.	3
	Creerlos menores de edad	3
	No entregan información vital para el desempeño de la Junta (Bases de datos de los padres, cronograma de actividades para el año).	2
	Algunos colegios privados (y públicos) impiden la conformación de la APF, o niegan el apoyo institucional en caso tal que se conforme.	2
Fuerte con los débiles, fuertes con los débiles.	2	

	Leguleyismo circunstancial.	2
LEGITIMIDAD	En la mayoría de los casos los planes de trabajo no se construyen colectivamente (Con el Consejo de Padres)	2
	La APF no es reconocida en buena parte de los casos como interlocutora.	3
	No se realiza investigación y no se realiza un diagnóstico sobre la Institución Educativa.	6
	Paranoia Institucional	2
	No se visualizan los beneficios de pertenecer a la APF.	5
	En ocasiones se considera que la participación de los padres puede generar más conflictos en la institución.	3
	Los Comités responden a problemas inmediatos, no existen planes de trabajo a largo plazo.	2
	Desconfianza por aprendizajes construidos a partir del mal trabajo realizado por Juntas Directivas anteriores.	3
	Carencia de un proyecto educativo social – territorial.	3
	GESTIÓN	Mecanismos de información.
Se están creando políticas de beneficios para los asociados.		3
Se han construido estrategias para generar confianza. a) Actividades de integración, b) Planeación participativa y c) Presentación de informes de gestión.		2
Asumir conflictos pedagógicamente.		3
Acudir a recursos legales.		3
Estrategias para construir un sentido colectivo.		3
Gestión de recursos para atender necesidades socio-económicas del contexto (Ejemplo: refrigerios)		2
Reconocimiento.		3
Temen negociar con los padres porque su autoridad puede verse debilitada.		2

5.2.2.2.3 CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO – APF COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES		
1. IED El Salitre	4. Cerros de Suba	7. IED Nueva Zelandia
2. IED Nueva Gaitana	5. IED Álvaro Gómez	8. Gimnasio Nueva Colombia
3. IED Tibabuyes Universal	6. Instituto Rafael Maya	9. Colegio Celestín Freinet
NOMBRE DEL PROYECTO: LA UNIVERSIDAD DE LAS APF		
OBJETIVOS		
General ¿QUÉ QUEREMOS HACER?	Específicos ACCIONES PARA LOGRAR EL OBJETIVO GENERAL	Metodologías - estrategias ¿CÓMO HACEMOS PARA ALCANZAR LO QUE QUEREMOS?
Trabajar para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa por medio de la educación y el trabajo colectivo de las Asociaciones de Padres de Familia.	Crear una red de capacitación (Universidad) para los diversos padres, estudiantes, docentes y directivos de la localidad, a partir de las necesidades de cada uno de sus contextos y de las fortalezas de cada Asociación.	Construir un proyecto colectivo de capacitación local a partir del trabajo de cada Asociación.
		Cada APF ofrecerá un servicio, según sea sus fortalezas, por ejemplo en la capacitación legal de las Asociaciones o en el ofrecimiento de espacios y capacitaciones lúdicas para los integrantes de la red. –Proyecto Lúdico Deportivo–.
		Buscar espacios locales para conocer experiencias de todos los padres y diversos actores de la localidad en el tema de educación.
		Buscar que los Estudiantes de 10 y 11 se conviertan en los docentes de algunas capacitaciones brindadas por la red para abrirles espacio en el mundo laboral.
		Buscar construir una empresa a partir de las capacitaciones brindadas entre padres y estudiantes para mejorar la calidad de vida en la localidad y combatir el desempleo.
		Apoyar los proyectos de otras Asociaciones.
	Dinamizar la información entre las APF por medios internos de las instituciones y medios locales.	Crear una red de emisoras de los diversos colegios donde las APF puedan involucrarse para: informar, integrarse, formarse, participar, gestionar y cubrir todas las inquietudes, informaciones y problemáticas que surjan de la Universidad de las APF.
Abrir un espacio en los medios locales, como en Suba al Aire o el Canal Comunitario de Compartir, para dar a conocer el trabajo que se realiza en la red educativa		

RELACIONES PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN ACUERDOS PARA TRABAJAR JUNTOS...	
INSTITUCIONES-GRUPOS -ORGANIZACIONES-	ARTICULACIÓN CON EL PROYECTO
CÉLESTÍN FREINET	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentará una primera propuesta de capacitación para los otros padres.
ÁLVARO GÓMEZ EL SALITRE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentará el proyecto ambiental que está gestionando. ▪ Apoyará a Nueva Zelandia en su proyecto ecológico. ▪ Presentará el proyecto de la Universidad de las Asociaciones.
NUEVA GAITANA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitará el Celestín Freinet para apoyar el proceso de capacitación y vincularse a el.
CASA DE LA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prestar el espacio dentro de la emisora para el programa de padres.
NUEVA COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyar el proceso de la red de emisoras escolares para la red educativa.
* LA GAITANA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyar el proyecto lúdico – deportivo de capacitación. ▪ Apoyo a la red de emisoras
* CIUDAD JARDIN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas de capacitación para los otras comunidades educativas ▪ Apoyo a la red de emisoras ▪ Apoyo en la organización de la APF.
CADEL - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prestar apoyo en la parte de capacitación y vinculación entre APF y Directivas – docentes de cada institución educativa.

* **Nota Aclaratoria:** Aunque La Gaitana no estuvo en las mesas, si se conoce sus fortalezas como organización social por lo que algunos integrantes de las mesas consideraron importante su colaboración. Además el Instituto Ciudad Jardín ofreció su participación y apoyo al proyecto.

5.2.2.2.4 Reflexiones y aprendizajes

- El encontrar afinidad en las lógicas que exponían frente a los problemas que como Asociación tienen que afrontar les ayudó a visualizar problemáticas a nivel general. De igual forma a creer que el cambio en la educación o en sus relaciones con las instituciones educativas se dará en la medida que se transformen las lógicas en las dinámicas de la escuela. Por ejemplo el dejar de creerlos menores de edad y apoyar su trabajo para establecer relaciones con el entorno puede ser un cambio a la forma tradicional de ver a los padres.
- Creen en la importancia de conocer y manejar el marco legal de las APF, el inconveniente es cuando estas normas no se negocian en la escuela y se visualizan desde los intereses particulares y no desde lo colectivo.
- Creen que es un inconveniente grave el no poder construir un proyecto colectivo a largo plazo porque cada año cuando llega una nueva asociación nunca saben qué es lo que se debe hacer y no se continúan los procesos ignorando los que han dado resultados. Proponen que sería importante la reelección en la medida en que la Junta Directiva demuestre la construcción de procesos y de igual forma un plan de trabajo a largo plazo construido por todos.
- Lo que más desmotiva para su trabajo es el no poder contar con el apoyo de la institución educativa y la orientación por parte de aquellos que poseen el conocimiento como el CADEL, la Secretaría de Educación y la Cámara de Comercio. En este aspecto también creen que el poner trabas a su trabajo y el no negociar con ellos lo único que hace es obstaculizar el trabajo en equipo.
- Interés económico por encima del interés social. Este punto no sólo se refiere a los diversos intereses que se tejen en una Asociación para poder adquirir reconocimiento o dinero de la organización, también se cree que a los estamentos gubernamentales de la localidad les interesa apoyar procesos que demuestren un producto más no apoyan procesos sociales, al menos les dan más importancia a la construcción de cosas que a la calidad de la educación que se brinda en las instituciones de la localidad.

La autonomía y la inter-dependencia, a manera de desenlace.

La participación social es fundamental en cualquier proceso que pretende mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Pero lo más valioso es comprender por qué y cómo la gente se involucra buscando generar cambios o transformaciones a su realidad ya que permite la construcción de aprendizajes e inter-aprendizajes en todo lo referente al desarrollo territorial. Más aún cuando la realidad es analizada a partir de los conflictos y las problemáticas locales.

Durante casi un año de trabajo intentamos generar procesos que conllevaran a la búsqueda de alternativas sostenibles para la gestión de los conflictos. Pero, con el paso del tiempo y del trabajo, también se gestaron procesos de auto-organización en grupos de estudiantes, asociaciones de padres y en algunas instituciones educativas.

Las tres propuestas construidas en esta etapa, no son sólo el resultado de tres mesas de trabajo, sino del proceso de investigación adelantado colectivamente entre OXIMORON, los padres de las diferentes asociaciones, algunos docentes, coordinadores, orientadores y directivos; aunque la configuración de las propuestas realmente se dio en las mesas.

Durante ese proceso la mayoría de los padres identificaron una serie de razones que les impedían construir acciones colectivas. Probablemente, la más relevante de ellas era la carencia de lazos de confianza entre padres y entre estos y las respectivas instituciones educativas. Tampoco pretendíamos encontrar lugares o colegios ideales, perfectos, donde no existieran conflictos, no sería sensata esa pretensión, menos aún si consideramos que los conflictos son posibilidades de aprendizaje. Tal como Robert Putnam dice:

En un mundo de santos, quizás no surja un dilema de acción colectiva, pero el altruismo universal es una premisa quijotesca, tanto para la acción social como para la teoría social. Si los actores son incapaces de contraer compromisos confiables entre ellos, deben lamentablemente, aunque racionalmente, renunciar a muchas oportunidades de beneficio mutuo.²

Justamente en muchos casos unos y otros renunciaron a posibilidades de trabajo y beneficio colectivo. La dificultad para comprometerse en la construcción y cumplimiento de los acuerdos o la creencia en que los demás fallarían limitó las posibilidades de acción. El hecho de estar a la defensiva, el revanchismo, los rumores, los chismes han contribuido al debilitamiento del tejido social de la localidad y por ende, de la ciudad.

Otras situaciones presentes en la dinámica escolar se asocian con la legitimidad tanto de las APF como de la escuela. Las estrategias de acción en buena parte de los casos fueron las mismas, pese a que se manejaron de diferente manera; tales como ocultar información, acudir a acciones o recursos legales, chismes y rumores entre otras.

En otros casos, las asociaciones y la escuela realizan un valioso trabajo de gestión pero van por el mundo por caminos diferentes; aunque pareciera que los conflictos no están presentes allí porque no se da lugar a confrontaciones, las posibilidades de construir procesos comunicativos han sido mínimas, a pesar de los logros conseguidos en beneficio de los estudiantes.

Todo esto deja en evidencia que unos y otros (padres y directivos de los colegios) creen que ejercer la autonomía consiste en tomar decisiones de manera autoritaria, sin contar con la percepción de los demás, incluso cuando estas decisiones afectan a toda la comunidad educativa. Los padres olvidan que las APF nacieron para representar a los padres en la institución y aportar de manera comprometida a la evolución de la misma; pero también la escuela olvida su compromiso formador y su responsabilidad a la hora de construir nuevas ciudadanías. En lugar de ser sujetos sociales interdependientes, en muchos casos los padres y la escuela son actores aislados, enfrentados casi como *enemigos*, con quienes es difícil zanjar las diferencias.

Otro tipo de relaciones suscitadas en la dinámica escolar reflejaban dependencia, casi absoluta, hacia los directivos de los colegios. Las asociaciones en su afán de cumplir un *buen papel* se convirtieron en *guardianes* del deber ser institucional. Aunque de alguna manera, en estos casos no se presentaban conflictos, la capacidad crítica de los padres se veía menguada, además, sus acciones y decisiones estaban supeditadas a los intereses institucionales, pasando en ocasiones por encima del bien público.

En ese mismo sentido, la tendencia a redistribuir la culpa (otra de las estrategias comunes), genera un desgaste, puesto que la constante búsqueda de culpables limita

² PUTNAM, Robert. Para hacer que la democracia funcione. Galac, Caracas. 1994. Pg. 208.

los marcos de interpretación de los involucrados en los conflictos pues realmente llegan a creer que la responsabilidad es únicamente del otro o de los otros. De tal manera que se restringen las posibilidades de acción colectiva frente a la intención de mejorar la calidad de la educación en la localidad.

Este proceso contribuyó, en buena parte de los casos, a dar la transición de la autosuficiencia (aparente)-dependencia a la autonomía-interdependencia. Los padres comprendieron que la idea de construir un proyecto de vida colectiva, más que una estrategia para gestionar los conflictos, era una necesidad.

A la hora de construir las propuestas los padres comprendieron que lo realmente importante era que, para configurar la confianza, era fundamental tener en cuenta como elemento clave la condición de paridad entre los involucrados: "Es necesario no solamente confiar en los otros antes de poder cooperar, sino también creer que esos otros confíen en uno"³.

³ GAMBETTA, Diego. *Can We Trust, Trust?* Citado por PUTNAM, Robert. Op. cit., p. 208.

VI. CONCLUSIONES

En un proceso como el que hemos presentado a lo largo de los capítulos anteriores son muchos los aprendizajes obtenidos, que los podemos agrupar en tres grandes campos: la investigación misma, el proceso de formación y transformación, los nuevos interrogantes generados y las propuestas a seguir.

6.1 La investigación misma

La investigación participativa que hemos desarrollado conjuntamente con los padres y madres de familia y otros actores de la comunidad educativa nos ha llevado a comprender varias cosas. En primer lugar, que los padres no son menores de edad, pero tampoco los estudiantes, ni los docentes y directivos. Todos ellos son sujetos con capacidades cognitivas, con diferentes inteligencias y con potencialidades diversas. Lamentablemente no son muchas las ocasiones en las que todos éstos participan en la construcción de un tejido social, algunos creen que los otros no son capaces de hacerlo, y otros, de plano, niegan el ingreso a los demás porque consideran que no son interlocutores válidos.

Sin embargo, lo que aprendieron los directivos y algunos docentes es que los padres y las madres también pueden ser interlocutores, que son sujetos ubicados en un espacio – tiempo determinado, y desde ahí leen las diferentes realidades. Son hombres y mujeres que poseen una trayectoria de vida significativa; y con estos saberes son capaces de reconocer otros espacios tiempos, de aprender de ellos, e incluso, de transformarlos.

Igual, algunos padres comprendieron que sus hijos tienen razones, que existe un mundo en ellos bien distante, pero no inalcanzable. También los padres vienen reconociendo que necesitan conocer mejor a sus hijos, interpretar sus anhelos, desentrañar sus códigos y analizar mejor sus formas de relación. Es decir, con todos estos actores escolares es posible construir una sociedad equitativa y colectiva, y fue con ellos con quienes trabajamos este proyecto. No los analizamos como ratones de laboratorio, los reconocimos también como interlocutores y buscamos que hicieran lo propio entre ellos mismos.

En segundo lugar, esta investigación sirvió para crear una estrategia de vinculación de los padres a la escuela. Quisimos construir con los padres y madres de familia una metodología de investigación que les sirviera para aprender a reflexionar acerca de los conflictos escolares y sociales y para vincularse a diferentes espacios de la escuela potenciando sus propias competencias.

Los padres de familia pueden participar de los conflictos escolares y sociales por varias razones: a) porque en su niñez y juventud ya los han vivido, b) porque a ellos les toca la otra mitad del día (la otra jornada) y también están Inter-aprendiendo con sus hijos, c) porque están, muchos de ellos, con la imperiosa necesidad de aprender, dado que hoy la incertidumbre sobre la convivencia los agobia, y d) porque casi todos los conflictos escolares tienen que ver con las relaciones en el hogar y porque estas últimas, igual tienen que ver con los primeros.

Somos conscientes que en algunos colegios con los que trabajamos no se logró la apropiación de la metodología, pero, de todas formas, sí quedó, en la mayoría de ellos, sembrada la inquietud de utilizar algunos de los elementos metodológicos para desarrollar su propio proyecto. En realidad el proyecto no buscó que los padres de

familia aprendieran las herramientas metodológicas, sino el enfoque del trabajo colectivo. Las herramientas deben crearse o adecuarse según la dinámica del grupo y el problema que se esté abordando.

Tomás Villasante decía al respecto: "Si no pretendemos tanto entender algo que siempre será parcial, sino ser creativos al transformarlo, necesitamos cambiar las reglas del juego académico, centramos más en las metodologías y en las técnicas participativas, desde los saberes populares para trascenderlos. No buscamos los tipos medios representativos que estructuran un sistema, sino que tenemos más urgencia en encontrar los tipos dispares y en conflicto, y los conflictos internos a todos los tipos. Más interés en cómo se pueden estar considerando las realidades sociales futuras que describir cómo se ha quedado el sistema precedente".

En síntesis, las herramientas usadas en esta investigación podrían cambiar, pero la manera de pensar la transformación de los conflictos como posibilidades de construcción de tejido social, convivencia y conocimiento, fundamentales para la vida en sociedad. Desde el presente proyecto se generaron estrategias metodológicas colectivas como la elaboración de redes de conflicto, la historia de vida colectiva, la cartografía social y la cartografía simbólica. Todas ellas o algunas de ellas sirvieron en su momento para comprender el orden del caos, pero los padres, los estudiantes y los docentes deberán apropiarse de ellas, desechar algunas y favorecer otras o construir otras herramientas que faciliten la comprensión de la dinámica escolar y social.

El tercer aspecto relevante en cuanto a la metodología participativa es la manera como se aborda el espacio tiempo. En el proyecto se tuvo claro que los actores escolares se encontraban en diferentes espacio tiempos. La escuela se encuentra en un espacio tiempo que a veces pareciera cercano a un monasterio de la edad media, y en otros momentos, se acerca a lo que se ha llamado la sociedad posmoderna. Es decir, los mecanismos de regulación (léase, normas, sanciones, deberes) son bastante premodernos, pero también se nota que muchas veces ciertos actores escolares se hacen visibles por andar con sus propias normas debajo del brazo.

Pero dentro de la escuela existen otros espacios tiempos. Los estudiantes se encuentran en varios que a veces chocan entre sí. Los profesores y directivos parecen más homogéneos en este aspecto, pero realmente todos se encuentran en órdenes distintos. Estos órdenes constituyen y reconstituyen los espacios tiempos. No pretendimos crear un solo orden, como en ocasiones se busca en la escuela o en la familia, sino generar un espacio tiempo que incluya los órdenes distintos, y al tiempo que busque que éstos se pusieran en juego y se conviertan en posibilidades de transformación social.

Esto es lo que llama Wallerstein el TiempoEspacio transformativo: "Este es el momento breve y poco corriente del cambio fundamental. Es el momento de la transición de un sistema histórico a otro, de un modo de organización de vida social a otro. Estos momentos no llegan a menudo. Vienen únicamente cuando un sistema histórico ha agotado los mecanismos de reequilibrio propio, y ha ido suficientemente lejos del equilibrio, cuando sus oscilaciones han sido suficientemente locas e impredecibles. Entramos entonces en el momento del que habla Prigogine, el momento de la bifurcación en el que un nuevo orden, impredecible, emergerá del caos en el que la estructura había accedido".

A lo mejor sea demasiado presuntuoso hablar de que esta investigación logró la bifurcación (el cambio en la dirección) de la relación de los padres con la escuela, pero a lo mejor en algunos casos pudo convertirse en una especie de atractor (un elemento

que puede cambiar el orden de las cosas o generar turbulencia). Pensamos que es un atractor generado desde la propia interacción de los padres con la escuela.

6.2 El proceso de formación y transformación

En este punto es necesario acentuar varias conclusiones a lo largo del proceso. Lo primero por aclarar es que esta investigación se centra en la construcción de un proceso de comunicación a partir de la gestión de los conflictos. Eso significa que no se buscó una comunicación que se refleje en un producto necesariamente, sino que se genere una interlocución entre los diferentes actores escolares como resultados parciales y siempre cambiantes de la producción colectiva de sentido.

Por tanto, pensamos que las conclusiones debieran circunscribirse entonces a los procesos construidos. Como ya se ha dicho muchas veces a lo largo de todo este texto, los padres no se comunican con la escuela, pero la escuela tampoco se comunica con los padres. En el primer caso, porque por mucho tiempo los padres creyeron que no alcanzaban a ser interlocutores de la escuela, que sus competencias no eran suficientes, y se dedicaron y se siguen dedicando a la consecución de recursos. En el segundo caso, como ya se dijo, porque para la escuela la familia es la causante de muchos de los problemas de sus hijos, pero los padres no están capacitados para cambiar esa situación; es decir, los padres no han sido considerados interlocutores de la escuela durante mucho tiempo, pero siempre han sido los receptores de múltiples informaciones, señalamientos y requerimientos.

Esta situación pareció siempre irreversible, casi como una verdad absoluta. Fue muy difícil construir un nuevo orden, tomando en cuenta que los órdenes establecidos eran aceptados por todas las partes. Pero el hecho de su aceptación no garantiza la comunicación y la convivencia, no conlleva la aceptación del otro y mucho menos implica la negociación de sentido; al contrario, lo que denota es la escasa comprensión de los órdenes de unos y otros, las dificultades en la relación entre los padres y la escuela, la impotencia aprendida de los padres, reforzada desde la escuela y la sensación de que existen ciudadanos de primera clase –docentes, directivos y hasta estudiantes- y de segunda –padres y madres de familia-.

No siempre, como en este caso, la aceptación de los órdenes establecidos genera comunicación. La imagen que se tiene de sí mismo y el respeto que se le tiene al otro, en el caso de los padres, y para el caso de la escuela, la imagen de sí mismos y el poco respeto que se le otorga al otro, produjo situaciones difíciles de manejar. De hecho, una buena parte de los conflictos analizados tuvieron que ver con las relaciones caóticas entre las directivas y las asociaciones de padres de familia.

Esa aceptación de esos órdenes no es más que temor a la incertidumbre. Miedo de los directivos, profesores y estudiantes a que los padres se vinculen a la escuela y de éstos a hacer parte activa de la vida escolar. Es un temor entendible, dado que en los sectores populares especialmente, pero en general en todos los sectores, los padres no cuentan con los elementos cognoscitivos y de formación necesarios para afrontar la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí cuentan con los elementos cognitivos que les dan sus propios aprendizajes, sus trayectorias vitales y su inserción en la vida social.

En el proyecto buscamos acotar esa incertidumbre. En primera instancia, por medio del reconocimiento de sus propios intereses. En esta investigación, a los padres y madres de familia se les consideró como unos individuos con objetivos y expectativas a veces no tan evidentes, pero siempre existentes. Es decir, no desarrollamos un

trabajo dirigido en esencia hacia los padres, sin contar con sus ritmos de vida y la perspectiva de presente y futuro.

En segunda instancia, haciendo que esas vivencias pudieran entrar en el juego pedagógico, y por eso trabajamos el tema de los conflictos. Es evidente que los padres, como todo el resto de la sociedad, han participado de alguna manera en diferentes conflictos y ya cuentan con elementos cognitivos para interactuar más o menos en las mismas condiciones que el resto de la comunidad educativa. Es con estas certezas con las cuales se trabajó. Como decía Morín "Le conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas". En este caso las certezas fueron los propios intereses de los padres y sus aprendizajes frente a los conflictos.

Pero encontrar esos archipiélagos de certezas de los padres no es suficiente, fue necesaria la formación para la comprensión de los dilemas sociales y los conflictos, y para la participación en diferentes espacios de las instituciones escolares con la idea de convertirlos en escenarios de gestión de los conflictos. Esta formación, como era de suponer, contribuyó en parte a mejorar las competencias de los padres, y este fue el primer paso para que los padres lograsen acercarse a la vida escolar y concretamente a la dinámica de los conflictos.

Lo más difícil para los padres fue comprender que los conflictos no necesariamente son negativos, sino que pueden convertirse en detonantes para la constitución de tejidos colectivos. Boaventura de Sousa Santos habla así de este asunto, refiriéndose a los mecanismos de resolución de conflictos: "...Los mecanismos se deben repensar no como mecanismos de resolución sino también de creación de conflictos. Tenemos que reinventar la conflictualidad, inventar el disenso y llevar la lucha política, democrática, transformar el microdisenso en el macrodisenso, la microconflictualidad en la macroconflictualidad."

Para los padres fue extremadamente complicado acercarse a las conflictualidades sociales y escolares de esta manera porque su experiencia así se lo indicaba, pero poco a poco fueron involucrándose en la escuela participando de la gestión de los conflictos. Aprendieron a visualizar los conflictos, a mapearlos, a comprenderlos racionalmente, a realizar análisis complejos de manera colectiva, y en algunos casos, a manejarlos de tal forma que todos los involucrados ganaran. Es evidente que no todos los padres y madres se involucraron en esta dinámica ni todos de la misma manera, pero la mayoría logró percibir la complejidad de los conflictos. "La aceptación de la complejidad, decía Morin, es la aceptación de una contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones con una visión eufórica del mundo"

El abordaje complejo de los conflictos permitió la comprensión de problemáticas locales. Es decir, los padres y madres que participaron de este proceso alcanzaron a percibir que problemáticas tan sentidas como las de sus propias organizaciones, tal como las asociaciones de padres de familia, se pueden explicar desde el análisis de los conflictos y transformar si la gestión es compleja y significativa para todos los actores de la comunidad educativa.

Lo mismo ocurrió con la violencia intra y extraescolar. La violencia es el resultado de un conflicto manejado inadecuadamente. La excesiva tolerancia, por ejemplo, puede generar violencia. Este tipo de razonamientos ya hacen parte de los cuestionamientos que algunos padres realizan. Casi todos ellos fueron violentados en su infancia, algunos violentan a sus hijos ahora como padres, pero la mayoría está buscando certezas en este aspecto. La escuela lamentablemente no está dando respuesta a

este requerimiento porque muchas veces es violenta, puede que no tanto desde el punto de vista físico, pero sí simbólico y normativo.

Lo único que queda por hacer es la búsqueda, pero ya colectiva, de certezas espacio temporales sobre los conflictos. Ninguno de los actores de la comunidad educativa maneja los conflictos de manera pedagógica, la mayoría lo hace desde el sentido común o con un parámetro homogenizante. Los conflictos se enmarcan en espacios y en tiempos distintos, y es desde allí desde donde se debieran trabajar. El análisis que se realice sobre su dinámica debiera considerar todo el contexto complejo que le da vida, y el manejo pedagógico podría concentrarse en los aprendizajes e Inter-aprendizajes del proceso de gestión. Las certezas pueden construirse en el proceso interlocutivo, pero probablemente tengan que reformularse de manera permanente, en la medida en que la comunidad educativa se haga responsable de los conflictos cotidianos.

6.3 Nuevos interrogantes y nuevas propuestas

Un año de trabajo con los padres y madres de familia dejan varios interrogantes que deseamos dejar a consideración de los lectores de este texto. Uno de ellos es la continuidad de los procesos. Cada año se eligen nuevos representantes a las asociaciones de padres de familia, y es lógico que se generen traumatismos ¿Cómo lograr que los procesos construidos no terminen con los períodos legales de las asociaciones? Posiblemente nosotros no conozcamos la respuesta con precisión, pero tal vez sea necesario una mayor interacción de la asociación con los padres no agremiados y con el resto de la comunidad educativa.

Es decir, los procesos se hacen con personas y con instituciones, eso es claro. Algunos dicen que las personas pasan y las instituciones quedan. Pensamos lo mismo, pero agregamos que son las personas las que hacen las instituciones, y no al contrario, de tal forma que para este caso, la asociación de padres la forman los padres y si éstos están involucrados en procesos como los que describimos en este texto, pues deben buscarse mecanismos para que otros hagan parte activa de los mismos. Esta y todas las organizaciones debieran aprender a participar más que a representar a sus afiliados. Si la participación es más amplia, ya existiría un tejido colectivo que le dé continuidad a los procesos.

El segundo interrogante tiene que ver con la apertura de los "otros". ¿Cómo lograr que los otros actores escolares, diferentes a los padres, reconozcan la calidad de interlocutores de estos últimos? Para nosotros es una pregunta clave que hemos venido planteando desde el inicio de la investigación, pero que no hemos respondido en la práctica por la concentración en la indagación de las formas de relación de los padres y en la potenciación de su incidencia en la gestión de los conflictos.

Encontramos muchas resistencias de parte de los demás actores escolares. Los directivos en general consideran que no es conveniente la interacción con los padres, a no ser de que se trate de informarles sobre el estado académico y disciplinario de sus hijos o para requerimientos económicos. Los docentes sienten que su espacio es vulnerado por los padres, dado que su formación ha sido la pedagógica, y los padres no cuentan con esos saberes. Y los estudiantes, sienten lo mismo que los docentes, pero la razón es que para ellos la escuela es un lugar de encuentro de los pares, de amigos, de distintos pero iguales al mismo tiempo, el sitio de las confidencias, de las alianzas y lealtades; para ellos, sus padres deben respetar esos espacios de autonomía y de complicidades.

Creemos que los colegios están en mora de dejar de mirarse el ombligo, y comenzar a comprender el entorno en el cual se encuentran inmersos. Ya no es conveniente que la escuela se considere a sí misma como una república independiente, que produce y reproduce unos saberes descontextualizados. La manera más expedita para lograrlo es atreverse a enfrentar otra incertidumbre, la del entorno, a través de la comprensión de la visión de mundo de los padres, pero no sólo eso, sino atreverse también a construir conocimiento con ellos, a permearse con sus razones, pero en el mismo proceso, a permearlos con los argumentos propios; es decir, aprender a negociar la incertidumbre.

El último interrogante importante que queda es el del acompañamiento. ¿Cómo lograr que el Estado y otras organizaciones no gubernamentales se interesen por iniciativas de esta naturaleza, donde se está potenciando la participación de los actores sociales en la gestión de sus propias problemáticas? Los padres y madres que participaron de este proceso investigativo entendieron que hoy en día la ciudad y el país necesita de otros ciudadanos. No unos que acaten las normas por el hecho de existir. Tampoco otros que violen las normas para ganar ante los demás, o que se encuentren en la frontera entre lo legal y lo ilegal. Estos padres alcanzan a percibir que el país necesita ciudadanos que contribuyan a la construcción de reglas de juego en el plano de lo público, porque muchas veces ni siquiera existen, o en otros casos, son arbitrarias y van en contra, en algunos casos, de derechos fundamentales.

La escuela hoy tiene un gran reto, la formación de nuevos ciudadanos. Los padres quieren contribuir a este propósito, especialmente porque su interés es contribuir a la mejoría en la calidad de vida de sus hijos, porque sienten que se merecen un mejor país, pero también porque ya iniciaron un proceso y están interesados en continuar afrontando la incertidumbre para convertirse también en nuevos ciudadanos.

Los anteriores son, a grandes rasgos, los resultados obtenidos en este proceso de investigación de un año. Falta mucho por hacer, este es apenas el comienzo.