

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del ESTUDIO EXPLORACIÓN DE ASPECTOS SOCIO-EMOCIONALES QUE PUEDEN AFECTAR PROCESOS DE PAZ Y RECONCILIACIÓN EN LAS IED DE BOGOTÁ EN EL MARCO DEL POSTCONFLICTO
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	ESTUDIO EXPLORACIÓN DE ASPECTOS SOCIO-EMOCIONALES QUE PUEDEN AFECTAR PROCESOS DE PAZ Y RECONCILIACIÓN EN LAS IED DE BOGOTÁ EN EL MARCO DEL POSTCONFLICTO INFORME FINAL
Autor(es)	José Guillermo Ortiz Jiménez, jose.ortiz@ustadistancia.edu.co Miguel F. Moreno F., miguelmorenof@gmail.com Edgar Mauricio Martínez Morales, edgar.martinez@ustadistancia.edu.co Ana María Acero, ana.acero1@gmail.com Claudia Mojica, claudiapmojica@gmail.com Margarita Villarraga, marvillarraga@gmail.com Héctor Orlando Pinilla, tutubellos@hotmail.com
Supervisor/a	María Isabel Ramírez Garzón
Entidad(es) Participante(s)	No aplica

Palabras Claves	Socioemociones, paz, reconciliación, posconflicto, educación
Resumen	La “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto” permitirá entregar a los investigadores y personas encargadas de formular la política pública un conjunto de aspectos en relación con una visión de ciudadanía más amplia que incluya un conjunto competencias socio-emocionales que requieren ser potenciadas para el desarrollo de ciudadanos más conscientes en relación con los temas de paz, reencuentro y reconciliación. Así mismo, se entrega un balance en relación con el papel que estos aspectos juegan actualmente en los manuales de convivencia de las IED analizadas. Ambas acciones encaminadas a responder las siguientes preguntas: • ¿Qué aspectos de paz y reconciliación se han insertado en la forma como se manejan los conflictos al interior de la escuela? • ¿Qué hay que trabajar para poder desarrollar esos procesos ahora en el marco de una sociedad que vive el posconflicto?
Contenidos	El objetivo general del estudio, es el siguiente: Explorar aspectos socio-emocionales que pueden afectar los procesos de paz y reconciliación en profesores y estudiantes de algunas Instituciones Educativas del Distrito en la ciudad de Bogotá y su relación con los manuales de convivencia de las IED en el marco del posconflicto. Los objetivos específicos: 1. Fundamentar conceptual y metodológicamente una aproximación al desarrollo de aspectos socio-emocionales relacionados con el desarrollo de procesos de reencuentro, paz y reconciliación. 2. Identificar cuáles son algunos de los aspectos socio-emocionales que desde la voz de los sujetos tienen incidencia en procesos de paz en la forma como se manejan los conflictos en la escuela.

	<p>3. Identificar cuáles son algunos de los aspectos socio-emocionales que desde la voz de los sujetos tienen incidencia en procesos de reconciliación en la forma como se manejan los conflictos en la escuela.</p> <p>4. Entender qué tan cerca o lejos estamos de poder entender los conceptos de paz y reconciliación dentro de lo que se promueve en los manuales de convivencia de las instituciones educativas del distrito en el marco de una sociedad que vive el posconflicto.</p> <p>5. Dar una primera aproximación de las necesidades de estudiantes y profesores en relación con los aspectos socio-emocionales que desde la voz de los sujetos tienen incidencia en procesos de paz y de reconciliación dentro de la escuela.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Para abordar este estudio exploratorio sobre aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de reconciliación y paz en instituciones educativas públicas, emplearemos la metodología de estudio de caso múltiple (ECM). Recordemos que se trata de explorar aspectos socioemocionales en instituciones educativas del distrito, por tanto, cada establecimiento de la muestra constituye un caso en y sobre el cual recabaremos información de carácter documental, testimonios y observaciones sobre aspectos socioemocionales que afectan procesos de reconciliación y paz. El equipo de investigación recogerá información de manera paralela, es decir, durante un mismo periodo de tiempo abordaremos la totalidad de colegios que conforman la muestra; abordaje que estará orientado bajo principios y procedimientos similares (Stake, 2006; Chmiliar, 2010).</p> <p>El asunto central de la investigación es la exploración de asuntos socio-emocionales relacionados con procesos de paz y reconciliación en la escuela. Se considera que no hay un caso que intrínsecamente posea características en dichos aspectos que sea de interés investigativo. Más bien, se entiende que la dimensión socio-emocional es transversal a la experiencia humana y que se modifica dependiendo de los contextos relacionales en los que las personas se desenvuelven. Es por esta razón que se justifica hacer un estudio de caso múltiple: para comprender cómo los aspectos socio-emocionales afectan (promueven o dificultan) procesos de paz y reconciliación dependiendo del contexto de cada colegio, además, para trazar algunos patrones comunes en diferentes colegios sobre estos mismos asuntos.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Sobre los temas que se abordan en las reuniones de los Comités de Convivencia de las cuales dan cuenta las actas identificamos cinco grupos. Un primer grupo se refiere a maltrato entre compañeros o con profesores. El segundo grupo trata sobre agresiones físicas y verbales. Se trata de actas que dan cuenta de citaciones a estudiantes (hombres y mujeres) que se vieron involucrados en riñas dentro o fuera del colegio. El tercer grupo de actas es por casos de hurtos. En este caso se cita a estudiantes presuntos responsables de hurto de celulares o de bienes de la institución educativa, actos que deriva en peleas y amenazas entre estudiantes. Un cuarto grupo está relacionado con situaciones que involucran venta o porte de psicoactivos o de armas blancas. Y el último grupo, quinto, da cuenta de actas sobre temas de gestión del Comité de Convivencia, en las cuales se da cuenta de seguimiento a procesos iniciados antes o algunos que se van a tratar.</p> <p>El manejo de los conflictos de los cuales dan cuenta las actas se puede resumir con la expresión “el debido proceso”. Lo cual tiene matices, no obstante, la tendencia es similar en todos los casos. Después de la exposición de motivos y de los descargos del caso, existen consideraciones morales por parte de los profesores (especialmente orientadores), luego de lo cual se firman documentos que implican no reincidir. Cuando el conflicto es grave, se implica a otras instancias como la Policía, Fiscalía o ICBF.; en buena parte de estos casos, algún estudiantes (mujer u hombre) es retirado del colegio</p>

por sus padres o expulsado. En los demás casos, se suspende a los estudiantes por un número de días que no supera los tres).

Si analizamos los casos presentados en las actas de los Comités de Convivencia a la luz de los conceptos de justicia retributiva y restaurativa, el balance es pobre. Por ejemplo, en los casos de grescas las actas dan cuenta de reuniones tensas que cumplen con “el debido proceso”, el cual implica notificar a las partes, a los acudientes y en caso necesario a entidades externas. Pero, en ocasiones, los involucrados, según las actas, no dicen mayor cosa, y se limitan a firmar documentos de compromiso que les obliga a no continuar o aumentar el problema. Es decir, el proceso implica castigo según la norma para quien comete la infracción.

El análisis de los manuales de convivencia permitió configurar dos grupos de manuales que comparten aspectos pero se diferencian en otros. Estos dos grupos de manuales son los siguientes:

1. Manuales contruidos desde la formalidad de la norma.
2. Manuales que ponen en diálogo lo pedagógico y educativo con la norma.
3. Manuales sin tendencia definida. Se caracterizan por ser colcha de retazos de normas que se adicionan para dar cuenta de los elementos que debe contener un manual de convivencia según el Decreto 1975 de 2005, capítulo III.

Si en los primeros la norma articula el discurso, y en los segundos categorías o concepciones pedagógicas (competencias, valores, capacidades), en estos no hay un hilo conductor salvo la estructura legal que se define en el decreto citado sobre manuales de convivencia.

La construcción y revisión de un documento de una institución educativa se hace desde un enfoque del derecho más que desde un diálogo entre pedagogía, educación y normatividad. Los manuales estudiados tienen similar función que una constitución, solo que sin la infraestructura con que cuenta una carta magna: división de poderes, e instancias especializadas en su interpretación. Por ello no es raro que en un Manual de Convivencia escolar la definición de sujeto de derechos sea central antes que la de sujeto pedagógico o educativo. Es decir, el manual enfoca al estudiante, profesor y administrativo docente como sujeto con derechos y deberes, lo cual traza unas prácticas que se articulan y en ocasiones regulan las pedagógicas y educativas.

Los testimonios de los docentes reafirman que la presencia de organizaciones de diferente índole en sectores de estratos 1 y 2, en los cuales se ubican los colegios visitados para este estudio, es abundante y vital. Estas organizaciones trabajan para diversos propósitos, algunos de los cuales se articulan con la misión de las instituciones educativas: el hospital, la unidad de víctimas, la dirección local de familias, la Secretaría de Integración, la casa de la Juventud de la localidad son algunas.

Producto de la relación con estas organizaciones de apoyo y del trabajo pedagógico de algunos docentes, en algunas instituciones educativas se reporta un proyecto que consideramos potente para el trabajo con aspectos socio-emocionales: Proyecto de Vida. En siete de las instituciones visitadas es explícito el proyecto, que toma diferentes nombres. En algunos casos la iniciativa cobró vida como estrategia para bajar el consumo de droga, pero se ha utilizado también para el autoconocimiento, el manejo de emociones, comunicación asertiva, entre otros objetivos. El proyecto se realiza mediante tutorías en tiempo de clase. Además, tiene un componente que se articula con algunas áreas como la de ética, durante la media. Dos estrategias importantes son la autobiografía y conversación con profesores para identificar dificultades con los estudiantes.

Es importante señalar que en los colegios que participaron en este estudio exploratorio (especialmente en los urbanos, 9 en total) el gobierno escolar como mecanismo de representación es deficiente. Ello está presente desde la campaña en la cual los candidatos y electores recurren a promesas que no cumplen o que son insustanciales, a la compra de votos cuya dádiva son, en ocasiones, dulces. Una vez elegidos, el gobierno escolar es subsumido en las lógicas de gestión de los adultos, quienes filtran peticiones y demandas bajo el argumento que algunas no se justifican. Predomina, entonces, el adultocentrismo en la toma de decisiones. A esto se suma, o por ello, los estudiantes no utilizan los mecanismos de representación disponibles.

Las emociones por conflictos tienen un recorrido diferenciado en primaria, básica y media. Por lo general, en primaria parten del aula de clase, espacio en el cual se trabajan. En básica y media, empiezan en el aula, pasan al docente, quien remite a un coordinador, y de aquí, dependiendo de la gravedad escalan al Comité de Convivencia y a la Rectoría.

En resumen, los docentes entrevistados entienden por trabajo pedagógico de las emociones la siguiente ruta: aceptar responsabilidad, ofrecer disculpas y realizar tareas de reparación, tales como una cartelera o asistir a otro salón en calidad de monitor para “soportar” estudiantes indisciplinados. Lo anterior indica ausencia de protocolos pedagógicos; no legales, estos últimos suman 18 de acuerdo con la Ley 1620. Lo que evidenciamos es un protocolo pedagógico que podríamos denominar de las disculpas.

De la casa al colegio. Con menos herramientas para trabajar las emociones se encuentran los docentes cuando éstas se originan en conflictos del hogar. Los estudiantes son obligados a mentir sobre las causas de rastros en sus cuerpos de violencia; la mentira oculta las emociones. Se citan algunos ejemplos, uno de ellos es el infante que llega al colegio con quemaduras las cuales adjudica a la sopa. La profesora que lo atiende sabe que un líquido caliente no es causa de la herida, también se lo dice los ojos aguados del estudiante. En la lágrima que no afloró se quedaron las emociones, entre ellas la rabia y el miedo del estudiante; el dolor e indignación de la docente.

Estos tránsitos de las emociones: de una mano (primaria) a muchas manos (básica y media); de un profesor (primaria), a muchos, (básica y media) alertan sobre la necesidad de construir criterios unificados de atención sobre situaciones de conflicto en las cuales se anidan emociones. De acuerdo con las entrevistas, atender las emociones tiene relación con procesos de reconocimiento, esto es, reconocer las diferencias y la diversidad, especialmente porque los conflictos que citan los entrevistados tienen su origen en la burla del diferente. Representación, ante todo porque buena parte de los conflictos no reconocen las libertades fundamentales de los estudiantes, y al no resolverse en condiciones pedagógicas, implican que el “No se deje” (menos representación) gana frente a la representación: la fuerza obstruye la representación. Y en relación con la reconciliación, especialmente porque los conflictos fomentan la segregación y la pérdida de confianza entre los afectados y en relación con la educación.

De acuerdo con las entrevistas, los colegios ofrecen espacios físicos, culturales, lúdicos para que los estudiantes manifiestan emociones. Una fiesta, una actividad deportiva, una salida de campo, un día de integración, el dibujo de un mural, ofrecen a los estudiantes oportunidades para manifestar emociones que se traslapan en las aulas de clase o en espacios formales institucionales. Se puede decir que es una forma anónima de manifestar las emociones, y por tratarse de espacios esporádicos, la manifestación es espontánea, por tanto, sin mayor reflexión.

En las instituciones educativas urbanas, las carencias socioeconómicas (del sector, las familias y la institución) se experimentan de maneras más directas que en ambientes rurales. Así por ejemplo, la falta de recursos limita la

	<p>movilidad en algunas instituciones urbanas, por tanto, la convivencia tiene un factor más que tener en cuenta. Por ejemplo, los 40 estudiantes o más que tienen que atender los profesores en las aulas y las limitaciones de espacio implican, por ejemplo, especies de pico y placa para el uso de recursos institucionales: canchas, colchonetas, baños, tienda escolar. La falta de espacios en instituciones ubicadas en ambientes urbanos, repercute en los conflictos.</p> <p>La falta de oportunidades, de expectativas, tiene mayor control social en medios urbanos que en los rurales. Es decir, en lo rural el estudiante es más incógnito; en el urbano, las redes sociales, comunican cualquier suceso.</p> <p>Otra diferencia entre ambientes educativos rurales y urbanos es, posiblemente, las dificultades en ambientes urbanos implican cierta flexibilidad en la exigencia académica. Lo cual atrae y expulsa a estudiantes con problemas de comportamiento. Aunque profesores de una y otra institución aducen que los puntajes en pruebas Saber 11 son bajos (algunos dicen, ¡los más bajos!), en ambientes urbanos ello se relaciona con problemas de convivencia: "Académicamente en el ICFES nos va mal, bajo. Académicamente los resultados no son buenos porque estamos solucionando temas convivenciales todo el tiempo.", aduce una orientadora.</p> <p>Por tanto, buena parte de los recursos (pedagógicos, educativos, físicos, de inversión) se orientan a resolver situaciones de convivencia. También, en escenarios urbanos, programas de extra edad posibilitan a los jóvenes trabajar y estudiar.</p> <p>La precariedad afecta también las expectativas. Lo que esperan en un futuro inmediato los adultos de los jóvenes estudiantes es una sombra de la precariedad de la realidad a la cual ya nos referimos; el impacto de la realidad en las percepciones que se tiene sobre el futuro de los jóvenes es una voz emocional pesimista. Aunque las palabras reflejan esperanza, la cruda realidad hace desviar la mirada a horizontes pesimistas. La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es simple y compleja. Es importante destacar que un espacio con recursos favorece la construcción y consolidación de emociones; ayuda a trabajarlas, a explicitarlas e incluso a dialogarlas. Ofrece cultivo para enraizar emociones. El colegio como lugar de recursos tiene relación con la redistribución, es decir, una revisión de las desigualdades relevantes por insumos y recursos de los sectores y poblaciones en los cuales se ubican las instituciones educativas, deja claro las enormes brechas que existen.</p>
--	--

RAE elaborado por:	José Guillermo Ortiz Jiménez
RAE revisado por:	María Isabel Ramírez Garzón

Fecha de elaboración del RAE:	11	Enero	2018
--------------------------------------	----	-------	------



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**ESTUDIO EXPLORACIÓN DE ASPECTOS SOCIO-EMOCIONALES QUE
PUEDEN AFECTAR PROCESOS DE PAZ Y RECONCILIACIÓN EN LAS IED DE
BOGOTÁ EN EL MARCO DEL POSTCONFLICTO
INFORME FINAL**

Responsable Académico

María Isabel Ramírez Garzón

Investigadores

José Guillermo Ortiz Jiménez
Miguel F. Moreno F.
Edgar Mauricio Martínez Morales
Ana María Acero
Claudia Mojica
Margarita Villarraga
Héctor Orlando Pinilla Suárez

Apoyo Administrativo

Marisol Hernández Viasús

Bogotá, D. C., enero de 2018



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**ESTUDIO EXPLORACIÓN DE ASPECTOS SOCIO-EMOCIONALES QUE
PUEDEN AFECTAR PROCESOS DE PAZ Y RECONCILIACIÓN EN LAS IED DE
BOGOTÁ EN EL MARCO DEL POSTCONFLICTO
INFORME FINAL**

Responsable Académico

María Isabel Ramírez Garzón

Investigadores

José Guillermo Ortiz Jiménez
Miguel F. Moreno F.
Edgar Mauricio Martínez Morales
Ana María Acero
Claudia Mojica
Margarita Villarraga
Héctor Pinilla

Apoyo Administrativo
Marisol Hernández Viasús

Bogotá, D. C., enero de 2018

ÍNDICE

RAE, 1-5

Presentación, 10

Capítulo Primero. Estado de arte, 11

1. Investigaciones y estudios sobre aspectos socio-emocionales en Colombia, 12

2. Estudios internacionales, 14

3. Estudios comprensivos, 16

4. Estudios particulares de la SED, 17

5. Propuestas internacionales, 18

 Pisa, 18

 Facing history and ourselves, 19

 Banco Mundial, 19

6. Aspectos socioemocionales y políticas públicas, 20

Capítulo segundo. Marco de referencia conceptual, 24

1. Avances de marco conceptual sobre aspectos socioemocionales en procesos de reconciliación y paz, 24

2. Sobre aspectos socio-emociones, 26

Capítulo tercero. Aspectos metodológicos, 29

1. Muestra, 29

2. Perspectiva metodológica, 33

3. Diseño metodológico: estudio de caso múltiple (ECM), 33

4. Recolección de datos ECM, 34

5. Análisis y codificación de datos, 36

6. Consideraciones éticas, 36

7. Instrumentos, 37

7.1. Instrumentos para entrevistas, 39

7.2. Ficha para registrar observaciones de la jornada y de reuniones de Comité de Convivencia, 41

7.3. Ficha para análisis del manual de convivencia, 43

7.4. Ficha para análisis de actas del comité de convivencia, 47

7.5. Instrumento reporte por colegio, 48

7.6. Tabla de categorías, 49

7.7. Consentimientos, 50

Capítulo cuarto. Resultados, 58

1. Dinámicas de Comités de convivencia, 58

Temas, 59

Manejo de conflictos, 60

La justicia, 62

Recomendaciones, 64

2. Análisis documental Manuales de convivencia, 66

3. Rutas de abordaje de aspectos socio-emocionales en la escuela y las necesidades que de estas rutas subyacen, 89

4. Lo emergente: rural y urbano: significados disimiles a experiencias similares, 95

Emociones trashumantes, 96

Conclusiones, 105

Referencias bibliográficas, 111

Presentación

El siguiente informe da cuenta de un estudio exploratorio sobre aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto. Exploratorio indica reconocer aspectos socioemocionales sobre los cuales otros estudios más comprensivos y analíticos podrán profundizar en más detalle.

Este informe está dividido en los siguientes capítulos. En primer lugar, un estado de arte sobre aspectos socioemocionales que presenta el estado de la cuestión y refiere algunos debates centrales de esta problemática. Este, desemboca en el marco de referencia (conceptual) en el cual integramos perspectivas que permiten articular los aspectos socio-emocionales en contextos más amplios de reflexión epistemológica y, dentro de él, pedagógica. Este capítulo introduce el tema que nos ocupa: los aspectos socioemocionales en procesos de reconciliación y paz en contextos educativos. El tercer capítulo ofrece el panorama metodológico desde el cual pensamos y adelantamos el estudio, parte de él son los instrumentos que orientaron la recolección de información los cuales el lector encontrará al final del capítulo. El capítulo final (cuarto) es de resultados que dividimos en cuatro apartados: Dinámicas de Comités de convivencia, Análisis documental Manuales de convivencia, Rutas de abordaje de aspectos socio-emocionales en la escuela y las necesidades que de estas rutas subyacen, y Lo emergente: rural y urbano: significados disimiles a experiencias similares.

Capítulo Primero. Estado de arte

El siguiente balance sobre aspectos socio-afectivos relacionados con procesos de reconciliación y paz se sustentan en una búsqueda en bases de datos, en las cuales se realizaron pesquisas bajo las siguientes categorías: socio-emociones, factores socio-afectivos, inteligencia emocional y escuela, habilidades sociales, aprendizaje de habilidades socio-emocionales, competencias socioemocionales, investigación socioemocional, paz y reconciliación en la escuela, conflicto en la escuela, resolución de conflictos en la escuela, investigaciones en escuela y resolución de conflictos, profesor colegio distrital- investigaciones- socio-emociones. El producto de esta indagación fueron resúmenes analíticos de educación (RAE) en los cuales se da cuenta de las referencias bibliográficas de la fuente consultada, además de un análisis de la pregunta o problema de investigación, la metodología de trabajo, el contexto en el cual se ubica la investigación, los principales hallazgos y las conclusiones.

Las bases de datos consultadas fueron Dialnet, Proquest, ERIC, Google scholar, y Springer, en las cuales se ubicaron trabajos de Colombia, Argentina, Chile, México, España, Reino Unido, Estados Unidos, Corea del sur, Nueva Zelanda, Austria, que fueron escritos y publicados entre 2009 y 2017. El rastreo permitió identificar 24 fuentes, sobre los cuales el equipo de investigación realizó discusiones que buscaban identificar las tendencias teóricas y metodológicas en relación con la categoría aspectos socio-afectivos relacionados con procesos de reconciliación y paz en ambientes de educación básica y media.

1. Investigaciones y estudios sobre aspectos socio-emocionales en Colombia

En Colombia el trabajo sobre aspectos socio-emocionales ha girado alrededor de las competencias ciudadanas, política impulsada por el Ministerio de Educación Nacional, y que incluye factores emocionales. En este sentido identificamos las siguientes líneas de investigación: 1) Trabajos Competencias Ciudadanas. En este grupo destacamos las investigaciones de Enrique Chaux y Rosario Jaramillo, quienes por separado han abordado el tema de las emociones. En el horizonte de la presente investigación sobre aspectos socio-emocionales relacionados con procesos de reconciliación y paz en ambientes escolares, resaltamos los estudios sobre violencia escolar y la incidencia de ella en factores socioemocionales, así como los diferentes proyectos o programas de carácter nacional asociados con competencias ciudadanas en la escuela, especialmente para fomentar la convivencia pacífica, tal el caso de Aulas en Paz. En el texto de Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005) se encuentran síntesis sobre factores socio emocionales desde la perspectiva de las competencias ciudadanas. Tal vez, en estas investigaciones o trabajos destaca la regulación de las emociones mediante diferentes estrategias, y por ende, se coloca el acento en emociones cuya no regulación perjudica la convivencia ciudadana.

En los Estándares en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) se define de la siguiente manera competencias ciudadanas:

... el conjunto de habilidades -cognitivas, emocionales y comunicativas-, conocimientos y disposiciones que, apropiadamente articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano:

- (1) respete y defienda los derechos humanos,
- (2) contribuya activamente a la convivencia pacífica,
- (3) participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y
- (4) contribuya a la pluralidad y al respeto de las diferencias.

Tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.

La anterior definición se aplica a tres grupos de problemas o temas, en los cuales los aspectos socioemocionales están implicados de manera directa:

convivencia y paz

participación y responsabilidad democrática

pluralidad y valoración de las diferencias

En línea con lo anterior, el actuar ciudadano reclama de cinco grupos de competencias uno de los cuales son las emocionales; los demás son conocimientos, cognitivas, comunicativas e integradoras, grupos que debe formar el ciudadano para participar en la democracia. En este marco la formación de los actores escolares en la resolución de conflictos de manera pacífica resultaba ejemplo claro de espacios en los cuales debía formarse y regularse las emociones.

Las competencias emocionales se relacionaron, especialmente con el grupo convivencia y paz porque se consideró que ciudadano competente enfrenta los conflictos de forma pacífica y constructiva, esto es: es capaz de posicionarse asertivamente frente a las agresiones de las cuales es víctima o son víctimas otros, apropia las normas como reguladoras de la convivencia, promueve la construcción de acuerdos y responde con empatía y solidaridad frente a los problemas de su entorno. Lo anterior demanda formación, canalización y manejo de emociones.

La definición que en los Estándares se ofrece sobre competencias emocionales es la siguiente: “son aquellas habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, como por ejemplo la capacidad para sentir preocupación y empatía por la situación emocional de los demás.” (MEN, 2004, p. 13)

Otra línea de investigación es producto 2) de los trabajos de docentes que estudian las emociones involucradas en resolución de conflictos protagonizados por actores (estudiantes, docentes, padres de familia) de contextos educativos. Estas

investigaciones se canalizan a través de tesis de maestría o doctorado. Lo que interesa en estos trabajos es comprender las causas de conflictos, los significados que construyen de las emociones involucradas y las acciones que conducen a la resolución de los conflictos. Los referentes más utilizados en este tipo de investigaciones son En esta dirección destaca la apropiación de referentes como Goleman (1995), Bisquerra (2009) y Nussbaum (2008).

2. Estudios internacionales

En los estudios seleccionados sobre aspectos socio-emocionales de países diferentes a Colombia se suscriben alrededor de tres temáticas: 1) prácticas de enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales en contextos escolares (Brudevold-Iversen, Peterson & Cartwright, 2013), 2) evaluación y seguimiento a la efectividad de los programas/currículos/estrategias implementados en los centros educativos (Kim, Hyun, Lee, Bertolani, Mortari, Carey, 2015), y 3) formas de socialización de las emociones (Dinallo, 2016).

El interés central de los trabajos ubicados en estas tres temáticas es construir propuestas pedagógicas que posibilitan el desarrollo de competencias socioemocionales en la población infantil. Tal propósito articula la prevención y promoción de aspectos socioemocionales con mejora en el éxito escolar y con la disminución de los niveles de violencia y agresión en la escuela y en la sociedad. Los referencias teóricas de estos trabajos se sustentan en la psicología positiva (Bisquerra, 2006; 2009) y Goleman (1995). Estos marcos teóricos promocionan reconocer las emociones propias y ajenas, el manejo apropiado y constructivo de las mismas y con ello la promoción de buenas relaciones interpersonales.

En el ámbito anglosajón destaca el proyecto CASEL (the Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning). Este proyecto estadounidense, seguido en países de habla inglesa, promueve la investigación en aula y con ello, el fortalecimiento de prácticas pedagógicas sobre aspectos socioemocionales alrededor de cinco competencias: la consciencia propia, una consciencia social, la responsabilidad en la toma de decisiones, el self-management y el manejo de las relaciones. El trabajo

pedagógico con estas competencias implica conocer y desarrollar habilidades en los niños a través de una educación socioemocional directa.

En cuanto a las metodologías, buena parte de estos estudios recurren a la medición de variables o factores socioemocionales, los cuales recogen mediante encuestas o pruebas estandarizadas que se aplican en pruebas cognitivas (también psicométricas) por parte de los gobiernos nacionales (Garrett-Peters, Castro, Halberstadt, 2017). Tales métodos posibilitan mediciones de aspectos socioemocionales como la agresividad o percepciones de estudiantes. También se recurre a métodos cuantitativos para valorar la efectividad de programas, proyectos asociados con políticas nacionales que de alguna manera tienen relación con lo socioemocional. En Colombia, por ejemplo, los trabajos de Chaux (Ramos, Nieto y Chaux, 2007), se han propuesto medir el efecto de programas como Aulas en Paz en las instituciones educativas, a través de instrumentos y análisis estadísticos.

Las investigaciones hechas por docentes tienden a utilizar metodologías cualitativas con apoyo de métodos cuantitativos, y por lo general, buscan caracterizar y diagnosticar formas de violencia, variedad de emociones, así como situaciones y/o comportamientos que en ambientes escolares guardan relación con factores socioemocionales. En últimas se pretende comprender los significados, las percepciones, las creencias y los imaginarios, que los actores construyen sobre las emociones que involucran en diferentes situaciones, además del manejo de éstas en conflictos. (Nova, Arias y Burbano, 2015; Castiblanco, 2016; Pajarito, 2016)

Podemos concluir este apartado reseñando cuatro tendencias investigativas a nivel de la escuela (pre-escolar, primaria y secundaria) que guardan algún tipo de relación con aspectos socio-emocionales en procesos de paz y reconciliación en ambientes escolares: 1) la contribución de las competencias socio emocionales para mejorar la convivencia pacífica y el clima escolar, 2) la educación socio emocional, 3) la evaluación de programas o estrategias pedagógicas que prevengan y promuevan lo socio emocional en la escuela y 4) el diagnóstico de qué habilidades sociales o emociones surgen (de manera reiterada) en los contextos escolares. Los programas o proyectos públicos o privados articulan más de una tendencia de las señaladas, y

los trabajos de investigación que se realizan desde agentes externos a las instituciones educativas o los realizados por actores propios de las instituciones educativas (especialmente docentes) conjugan metodologías cuantitativas con cualitativas; sin embargo, es claro que las realizadas desde el exterior privilegian lo cuantitativo, en tanto, las lideradas por docentes, metodologías cualitativas.

3. Estudios comprensivos

Sobre estados de arte que traten el tema de aspectos socioemocionales destacamos los siguientes trabajos. El trabajo de Qualter, Gardner, Whiteley (2007) revisa algunas propuestas, programas y estudios sobre alfabetización emocional en relación con la utilidad que esto representa para la práctica y la política educativa. El artículo promueve la importancia de la alfabetización emocional como política educativa y de las ventajas de incluirla como una práctica educativa. Las distinciones que se establecen en el trabajo entre alfabetización emocional y cognición social, personalidad e inteligencia posibilitan entender las emociones fuera o siendo críticos con marcos psicológicos. La evaluación que hacen se suscribe a Estados Unidos y el Reino Unido.

En el ámbito latinoamericano, el estudio sobre convivencia escolar (Díaz y Sime, 2016) indaga sobre los tipos de prácticas escolares, temáticas y metodologías que caracterizan los estudios empíricos sobre convivencia escolar en Latinoamérica, entre los años 2005 y 2014. Los autores destacan que el tema de la convivencia escolar es relevante porque con él se ayuda a disminuir la violencia y mejorar la calidad de vida de las personas; porque su existencia está relacionada directamente con los aprendizajes y en el rendimiento escolar de los estudiantes; y porque nuevas formas de violencia se manifiestan en las escuelas situación que demanda estudios que permitan obtener diagnósticos que permitan formular políticas que ayuden a reconocerla y prevenirla. Este estado de arte revisó 15 trabajos relacionados con convivencia escolar, los cuales se analizaron desde dos preguntas: ¿qué tipos de prácticas escolares relacionadas con la convivencia han sido reportadas en los artículos?; y ¿cuáles son las temáticas y metodologías específicas que abordan los estudios sobre convivencia escolar en países latinoamericanos? Este estado de arte

es valioso por los bosquejos que hace de las metodologías que se emplearon en las diferentes investigaciones o estudios de los cuales se da cuenta en los artículos, las cuales recurren a lo cualitativo, cuantitativo y mixto. No obstante, los autores resaltan que el abordaje que se hace de la metodología en los artículos revisados se caracteriza por su poca fundamentación y profundidad. El orden de uso de técnicas de recolección de información en trabajos de convivencia escolar se lo llevan las encuestas o cuestionarios auto diligenciado o entrevistas, seguido del análisis documental y grupos focales. En tercer lugar, con menos frecuencia la observación.

Reicher (2010) centra su interés en las relaciones entre aspectos empíricos y conceptuales presentes en las conexiones entre el aprendizaje socioemocional (SEL) y la educación inclusiva. Reicher realiza descripciones generales de modelos y teorías empleados en el aprendizaje emocional las cuales provienen de trabajos de corte empírico, programas de prevención y de la psicología. El artículo es importante porque reseña como tendencia de investigación las articulaciones entre dificultades emocionales con los contextos cultural y social de los estudiantes. De tal manera, se construyen comprensiones que posibilitan procesos de formación en lo socio emocional lo cual contribuye a la inclusión en el contexto escolar.

4. Estudios particulares de la SED

La Investigación e innovación para la formación en Cultura Ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá (IDEP, 2011), tuvo como propósito “adelantar una investigación longitudinal aplicada que permita diseñar, complementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica para la formación en cultura ciudadana que contribuya a la formación de una ciudadanía activa, e implementar un sistema de medición en cultura ciudadana en niños, niñas y jóvenes en Bogotá.” Esta investigación se sustenta en los desarrollos que sobre democracia realizan Hanna Arendt y Alain Touraine; los trabajos sobre ciudadanía de Borja, Cortina, Durston y Marshall, y los aportes en cultura y cultura ciudadana de Bourdie, Taylor y Weber. Los resultados de la investigación corroboran las intenciones de los estudiantes por el respeto de las normas, sensibilidad de los estudiantes por temas relacionados

con desastres naturales como terremotos, y la constante de formas de discriminación social entre estudiantes por diferentes motivos.

El estudio Pedagogía de las emociones para la paz – UAQUE. Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela (IDEP, 2015), tuvo como propósito “diseñar unidades didácticas que aporten en la construcción del material pedagógico sobre pedagogía del posconflicto y convivencia escolar, a partir de la exploración y reconocimiento de experiencias pedagógicas y programas nacionales e internacionales de carácter ético, estético y afectivo” (p. 11). En relación con nuestro estudio exploratorio, Pedagogía de las emociones desarrolla una pedagogía de las emociones para la paz la cual posibilita “erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad.” (p. 8). Además, uno de los capítulos del informe presenta didácticas de las emociones para la paz, que recoge estrategias pedagógicas implementadas en los procesos de formación con los docentes del Distrito Capital que participaron del estudio.

5. Propuestas internacionales

Pisa

En la prueba Pisa la categoría felicidad está relacionado con aspectos socioemocionales interés de este estudio. La felicidad, de acuerdo con el estudio, provee lazos de pertenencia de los estudiantes con la institución, y fortalece relaciones con grupos de pares y docentes. Pisa encontró correlaciones significativas entre la felicidad y el desempeño académico. Destaca además que los estudiantes valoran que sus profesores valoren además de sus habilidades cognitivas, también las emocionales las cuales consideran articuladas con el éxito y el bienestar en la vida. La felicidad en la prueba está asociada a una serie de atributos sobre los cuales se indaga a los estudiantes, padres y docentes en cuestionarios de factores asociados. Destacan entre estos atributos la motivación, la perseverancia, el espíritu comunitario, la autoconfianza, el compromiso, el sentido de pertenencia, el sentimiento de soledad o de amistad, la automotivación, percepción del éxito, formación emocional desde el hogar, entre otros.

Facing history and ourselves

Facing history and ourselves es una organización internacional de educación y desarrollo profesional, sin fines de lucro, fundada en 1976. El programa se sustenta en la idea según la cual el análisis histórico y el estudio del comportamiento humano ayuda a los estudiantes a tener mejores comprensiones de situaciones como el racismo, la intolerancia religiosa, y los prejuicios. Tal comprensión implica relacionar la historia con las vidas personales, con lo cual se amplían posiciones para vivir en democracia. Por tal razón, la enseñanza de la historia demanda que esta se conecte con las preocupaciones e intereses de los estudiantes, obtener comprensiones éticas de situaciones de la historia. Lo anterior se inscribe en la pedagogía de la historia, es decir, comprender la historia como una experiencia que permite a los estudiantes entender sus propias decisiones, ideas y contextos desde el hábito de conectarse al pasado y el presente para que puedan tomar decisiones informadas en el futuro. La historia demanda reflexión ética, rigor intelectual y compromiso emocional, lo cual garantiza acciones cívicas de los estudiantes entre sus grupos de pares, escuelas, comunidades y el mundo. El programa involucra estudiantes, docentes y familia, para quienes desarrolla material pedagógico relacionado con obtener de la historia enseñanzas para el presente y futuro en términos de construcción de la democracia.

Banco Mundial

El proyecto Caja de herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales está dirigido a facilitar el éxito laboral y a disminuir la pobreza. De acuerdo con estudios, el Banco sostiene que las habilidades socioemocionales cuentan a la hora que un empleador escoge sus empleados. El programa argumenta que la determinación es una de las habilidades más buscada por los empleadores, así como proactividad, adaptabilidad, honestidad y capacidad de trabajar en equipo. De acuerdo con el programa Las habilidades socioemocionales son un conjunto de características que permiten a un ser humano relacionarse exitosamente en la vida. Éstas se desarrollan desde el hogar y están articuladas con procesos de nutrición y ambientes que generen confianza en el individuo. Por tal motivo, la escuela es indispensable en la formación de habilidades socioemocionales; lastimosamente,

de acuerdo con el Banco, ésta se centra en aspectos cognitivos antes que en los socioemocionales; no obstante estos últimos ser garantía de éxito laboral y profesional. En concordancia, el programa del Banco Mundial promueve la formación de habilidades socioemocionales en las escuelas por medio de diferentes estrategias encaminadas a que estudiantes y docentes identifiquen y cualifiquen estas habilidades.

6. Aspectos socioemocionales y políticas públicas

Este apartado trata de ubicar el Estudio exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto, en la política pública nacional y distrital. Esto es, ubicamos los referentes normativos y de política que sirven de bases a este estudio.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) recoge el ambiente posconstitucional de 1991, en el cual la paz, la justicia, la reconciliación, la equidad y la tolerancia impulsaron diferentes transformaciones en la normatividad educativa nacional. Estas premisas las recogió la citada ley que buscó responder a las necesidades de educación promoviendo autonomía en las instituciones educativas, especialmente a través de planes de estudios y propuestas curriculares que atendieran a los intereses de la comunidad educativa.

Durante la década posterior a la Ley General de Educación, diferentes situaciones y procesos, cuestionaron estructuras del sistema educativo. Uno de ellos es la evidente relación entre conflictos políticos, sociales, culturales y económicos que repercuten de diferentes maneras en las instituciones educativas. Para responder a ello, la Ley 1620 de 2013 o Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, intentó fomentar y fortalecer la educación en y para la paz. La apuesta es que la consolidación del Sistema Nacional de Convivencia fomentará y fortalecerá la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica. Para ello, en las instituciones educativas se conformarán comités escolares de convivencia, se construirán manuales de convivencia y se ampliará la participación de la familia.

Los planteamientos de la Constitución de 1991, de la Ley General de Educación y del Sistema Nacional de Convivencia se recogen de diferentes maneras en la política y normatividad del distrito; además, por supuesto, las propuestas distritales cualifican y con ello, aportan elementos propios para responder a procesos de reconciliación y paz que se desarrollan y viven en los establecimientos educativos de la ciudad. En este sentido el Plan de Desarrollo Sector Educación (2016-2020) promueve como temas centrales en educación la calidad educativa para todos, la inclusión educativa para la equidad, el acceso con calidad a la educación superior y la conformación de equipos por la educación que favorezcan el reencuentro, la reconciliación y la paz.

En Bogotá, la diversidad de conflictos que se viven en los establecimientos educativos impulsó que en el año 2010 se creará el Observatorio de Convivencia Escolar (Acuerdo 434 de 2010 del Concejo de Bogotá). El propósito es obtener información de primera mano sobre las características de convivencia en los colegios que permitan construir políticas públicas que respondan a los problemas y fortalezas más indicativos en cada una de las instituciones. Para ello, el Laboratorio promoverá estrategias de prevención en materia de convivencia escolar, ciudadanía, clima escolar, paz y en entornos escolares. Para ello, el Laboratorio contará con recursos que permitan la contratación de estudios, investigaciones que posibiliten la construcción de metodologías que den respuesta a problemas de convivencia escolar. Un aspecto central en este espacio es que la escuela es un espacio de desarrollo socio emocional, lo cual significa estudiar e investigar al respecto para hacer visible las situaciones socio emocionales sobre las cuales se puede actuar con criterio pedagógico y educativo.

En el Plan de Desarrollo Sector Educación (2016-2020) la paz constituye aspiración mayor de la sociedad y en tal sentido genera consenso entre los ciudadanos. En este marco, la escuela es un medio para la construcción de la paz, y en tal medida, reconocer la diferencia y la diversidad coadyuva a la reconciliación entre grupos que son discriminados o marginados en periodos recientes de las historias institucionales, locales, o nacionales. Para alcanzar estas aspiraciones, en el Plan

de Desarrollo Sector Educación (2016-2020) la constitución de equipos que integren docentes, directivos, estudiantes, familias, sociedad civil, autoridades locales, sector productivo y comunidad es estrategia privilegiada para construir una educación pertinente y de calidad, y por tanto, eje central de la transformación y encuentro de la ciudad.

Para responder a lo anterior, el Plan indica que la investigación pedagógica y educativa contribuye a la solución de problemas. Esta investigación debe hacerse con una visión integral, lo cual permite la articulación entre desarrollo, movilidad social, reconciliación, reencuentro y paz.

Sin duda, Bogotá ha adelantado diferentes programas y proyectos concebidos, desarrollados y ejecutados desde políticas públicas sobre temas de reconciliación y paz. Destacamos los siguientes: Documento Análisis Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) Período 2013 – 2016, el informe promueve “la consolidación de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia como elemento fundamental en la garantía del derecho a una educación de calidad en el Distrito Capital” (SED, 2014, p. 6) a través de cuatro estrategias, las cuales son: 1) Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC); 2) Iniciativas Ciudadanas para la Transformación de Realidades (INCITAR); 3) Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO) y 4) Gestión del Conocimiento (GECO).

Resaltamos del documento que en él se valora el reconocimiento del otro en sus múltiples formas de ser y de vivir, valorando los conflictos como oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones. También, se alentaba en el informe la conformación de proyectos orientados a favorecer y mejorar las relaciones entre estudiantes, para lo cual deben formarse como sujetos reflexivos, críticos y capaces de transformar realidades conflictivas en las cuales se encuentran involucrados.

El Informe final del Contrato Interadministrativo 3949 de 2016 tiene algunos aspectos que dan cuenta del tratamiento de aspectos socio-emocionales mediante la estructuración, la implementación y la ejecución de intervenciones artístico-pedagógicas para la transformación y mejoramiento de los entornos físicos y

escolares de colegios distritales de la ciudad de Bogotá. Los vínculos entre arte y pedagogía implican trabajo con aspectos socioemocionales, ya que las artes son manifestación o canalización de emociones.

La Evaluación y acompañamiento de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) para abordar los factores de riesgo y protección asociados al consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes de las 8 Instituciones Educativas Oficiales de la localidad de Los Mártires, también constituye antecedente del presente estudio. Especialmente porque el modelo de las ZOE se consolida como una propuesta comunitaria y de redes para lograr procesos de inclusión desde los escenarios escolares.

El informe de Aproximaciones Ecológicas al Clima Escolar en Bogotá: Perfiles de Riesgo, Asociaciones con Desempeño Escolar y Entornos Escolares, da cuenta de las características del clima escolar, especialmente de la atmósfera relacional (incluyendo las percepciones sobre las relaciones y los riesgos, las actitudes y las creencias frente a la escuela y la educación) que ocurren dentro de la escuela y tienen efectos sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

El último antecedente es Informe final del proyecto sobre alianza familia-escuela realizado por Red PaPaz para la Secretaría de Educación de Bogotá. Este proyecto tuvo como propósito desarrollar una serie de talleres que permitieran obtener la información necesaria para estructurar los lineamientos alianza familia-escuela y de esta forma, contribuir al fortalecimiento de las escuelas para padres y madres en el Distrito Capital.

Línea estratégica alianza familia escuela, esta iniciativa auspiciada por UNICEF busca el fortalecimiento de los vínculos de padres, madres, estudiantes, directivos y docentes para enriquecer la relación familia y escuela, de tal manera que tal enriquecimiento ayuda a la construcción de convivencia en las aulas escolares. El proyecto se implementa mediante la realización de talleres para la construcción de la alianza familia-escuela, programas para fortalecer las escuelas de padres y madres de familia, y la implementación del programa Escuela TIC Familia.

Capítulo segundo. Marco de referencia conceptual

1. Avances de marco conceptual sobre aspectos socioemocionales en procesos de reconciliación y paz

Los rastreos bibliográficos, de proyectos y programas, y en general de la política pública sobre aspectos socioemocionales en contextos escolares nos indican, 1) hay una prevalencia de un tratamiento regulador sobre los aspectos socioemocionales con el propósito de mejorar la convivencia ciudadana, y en general, la democracia; y 2) lo anterior, sumado a otros factores, como la conformación de sistemas nacionales de evaluación, el alcance de pruebas internacionales cognitivas, y la ola de democracia luego de 1989, da una importancia a los aspectos socioemocionales para la democracia, y con ello la vida laboral. Tal importancia de lo socioemocional está conectado con mediciones constantes de lo socioemocional a través de diferentes pruebas, encuestas, test de escalas. Ello no quita que se realicen otros tipos de estudios, más cualitativos. Identificamos buen número de ellos realizados desde las instituciones educativas por docentes, quienes cursan procesos de posgrado y sus procesos de investigación los enfocan a procesos socio-afectivos de estudiantes, especialmente, y en menor medida de colegas.

En primer lugar concebimos los aspectos socioemocionales como relacionales, esto es, se hacen presentes a través de procesos de reconciliación y paz, esto es, actúan, se hacen visibles en diferentes situaciones de conflicto y con ello de construcción del ser humano. Por tal sentido, la metodología que proponemos para rastrear los aspectos socioemocionales está relacionada con concepciones de experiencia, de valorarlas, estudiarlas, observarlas a través de las relaciones, especialmente en procesos de reconciliación y paz.

Buscamos comprender aspectos socioemocionales, esto es, que quienes viven emociones en procesos de reconstrucción y paz se comprenden en estos contextos de comprensión y auto comprensión. Las emociones son procesos subjetivos (es decir, privilegian relaciones entre pares) que desencadenan situaciones objetivas,

que podemos palpar a través de manifestaciones como la ira, enojo, indignación, producción de arte.

Metodológicamente la comprensión de los aspectos socioemocionales implica dejar atrás el ideal de entender los testimonios sobre aspectos socioemocionales de manera acabada y en total coherencia con los hechos que ellos pueden dar cuenta. No aspiramos a una filología objetiva en la cual los investigadores se consideran contemporáneos (en el sentido de empáticos) con quienes viven las emociones. Tratándose de emociones, 1) no somos observadores impasibles, 2) buscar que quien recabe información sea cercano a quien ha vivido las emociones o puede proveer información como tercero, es decir, investigadores cercanos a los contextos de quienes son sujetos de los aspectos socioemocionales. Por tal razón, las encuestas, pruebas estandarizadas, o cualquier instrumento de medición aunque recoge información que ofrece un marco de aspectos socioemocionales dejando de lado el contexto que las produce.

Dicho en otros términos, la metodología para abordar aspectos socioemocionales implica reconocer que ellos tienen singularidades pero también estructuras de comprensión. Lo singular implica que la investigación quiere trabajar los aspectos socioemocionales relacionados con situaciones de reconciliación y paz más allá de descripciones que se ajustan a hechos; las estructuras de comprensión implican la cultura en la cual se inscriben las emociones que les dan connotaciones que pueden determinar la acción de los sujetos que viven. La cultura escolar provee condiciones de comprensión y auto comprensión de las emociones. Estas condiciones pueden proveen marcos de comprensión (innovadores o constreñidas) de significado de las emociones. Formar en aspectos socioemocionales implica atender estas condiciones. Por tanto, la no reflexión de aspectos socioemocionales (comprensión no reflexiva) implica pedagógicamente dejarse llevar por la interacción entre mis emociones y el contexto. De esta manera, estudiar las emociones desde lo singular y estructuras de comprensión significa adquirir conocimiento de mí mismo y de otras personas, esto es, adquirir para formar, no solo, adquirir para saber. Ahí el contenido pedagógico de este estudio exploratorio.

Metodológicamente significa comprender aspectos socioemocionales de manera renovada, quiere decir, redefinir las relaciones de las personas que comprenden y de las que son comprendidas. “Toda comprensión es comprensión de sí mismo” (p. 114). Comprender aspectos socioemocionales significa aportar elementos para su formación y construcción en el sentido que aquello que nos permite decir sobre nosotros mismos, saber sobre nosotros mismos, diferencia del hecho de conocer de nosotros o los demás. (Rorty, 1979, 359)

Es decir, explicitar las emociones a través del diálogo, la charla, los gestos, lo histriónico es vital. Lo cual indica que los significados y comprensiones parten de ello.

2. Sobre aspectos socio-emociones

Siguiendo la línea de recurrir a los clásicos griegos como base de reflexión, se recoge de ahí una versión de las emociones como contrapuesta a la razón. Según los estoicos, son fuerzas ciegas que orientan por mal camino a la razón. Patrón, que con diferencias, orientó las reflexiones de la patrística, de los medievales y aún en el Renacimiento. No obstante, fue reconocer, este esquema a más de simplista es atrabiliario.

Otra tendencia, asociada a la neurofisiología, explora la cultura de los sujetos porque de acuerdo con ella se fijan criterio para interpretar las emociones. De acuerdo con esta perspectiva, la cultura escolar recoge elementos socioculturales, de familia, pares, profesores para dar sentido a las emociones que se viven.

El estudio de las emociones en el campo de la educación y la pedagogía podría ofrecer conocimientos que ayuden a formar las emociones. Lo anterior obliga un trabajo sobre los contextos sociales, económicos, culturales, políticos, académicos, familiares los cuales ofrecen criterios para que los sujetos interpreten las emociones que viven. Atendemos a emociones sociopolíticas que dan cuenta de áreas de vulnerabilidad relacionadas con perjuicios que podremos recibir (Nussbaum, 2006). Las emociones se abstraen del del pensamiento instrumental medio-fines, y registran imágenes de los seres humanos que son afectados en su existencia.

Como fenómenos relaciones nos hacen ser en relación con otros, esto es, dependen de criterios que construyen las culturas los cuales pueden ser decantados en grupos, entre tanto en otros, pasan sin mayores filtros. Por ello, las emociones orientan el actuar político. Una imagen de homofobia, otras de miedo frente a ciertos grupos o principios, conducen a grupos sociales. El sentido de las emociones, personales o colectivos son objeto de nuestra comprensión como investigadores. Develar los sentidos personales o colectivos de las emociones contribuye a construir estructuras de representación de las mismas y el lugar que el sujeto da a dichas estructuras de representación o continuación del significado. Ello indica que las emociones no son estáticas.

Comprender los significados de las emociones lleva a la formación de las mismas en cuanto se especifica la estructura de sentido que comparten como las renovaciones o sujeciones que los sujetos hacen de las mismas.

Son políticas en cuanto algunas fortalecen e intensifican la vida en comunidad; otras, la dificultan. Solidaridad es un ejemplo de las primeras; odio, de las segundas. Formar emociones es contribuir a la vida en democracia, ello, insistimos, dependen de comprender en cuanto evidenciar estructuras de la vida escolar que dan significado, posicionan a los sujetos dentro de ellas.

Para formar las emociones es importante reconocer que el desconocimiento de las emociones por procesos cognitivos medio-fin que buscan objetividad posibilita “relaciones en las que los seres humanos son humillados, sojuzgados, abandonados y despreciados”. Es decir son vulnerables. Tratar estas relaciones que vulneran al ser desde lo emocional, implica discernir porque las relaciones llevan a ello. Una explicación nos la ofrece Nancy Fraser (1995) que aporta cuatro categorías cuya ausencia es evidente en estas relaciones de vulnerabilidad: redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política, la ausencia de estas categorías en las relaciones instaladas por procesos de

globalización económica demandan Reconciliación, es decir, develar las estructuras que sujetan y que vulneran emocionalmente al ser humano. Detrás, según Fraser, está la dignidad del ser humano más allá de medio-fines que se haga trastocado en el cálculo del éxito que algunas teorías de emociones pregonan (Bilurreta). Ello implica la construcción de una ética de la reconciliación que en mucho es una de la responsabilidad con el otro; el ser humano que se asume a sí mismo, asume necesidades corporales, emocionales, no solo cognitivas. La reconciliación implica poder ser si el otro es; no, ganar para que otro pierda.

Capítulo tercero. Aspectos metodológicos

1. Muestra

Para seleccionar los colegios que harán parte de la Exploración de aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto se surtieron diferentes procesos con el objetivo de consolidar una base de datos de instituciones educativas distritales la cual permitiera seleccionar bajo los siguientes criterios:

1. Representación de colegios ubicados en espacios rurales y urbanos.
2. Representación de colegios con proyectos o programas desarrollados por los docentes o estudiantes relacionados con aspectos socioemocionales.
3. Representación de colegios con procesos de convivencia en alto riesgo por diferentes factores como consumo de drogas, problemáticas locales de pandillas, seguridad, entre otros.
4. Representación de colegios con escasa o nula intervención de proyectos de la SED o del IDEP.
5. Representación de colegio de varias localidades de la ciudad.
6. Representación de colegios por jornada mañana, tarde y completa

Para cumplir los siguientes criterios se hicieron diferentes consultas y se reunió el siguiente material:

1. Proyectos del Premio a la investigación e innovación educativa entre los años 2007 al 2016 relacionados con las categorías socioemocional, paz, reconciliación, reencuentro y pos conflicto. La pesquisa arrojó noventa y tres proyectos que poseían articulación con las categorías indicados. Entre estos 93 proyectos se cuentan experiencias destacadas que se han desarrollado en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, las cuales pueden consultarse para recoger información que posibilite ampliar el marco teórico y la ruta metodológica.

2. Base de datos de la Secretaría de Educación, entre ellas: proyectos y programas del IDEP y de establecimiento educativos de la ciudad.
3. Base de datos del Premio Compartir al Maestro.

Un balance que arroja la consulta de estas bases de datos es el siguiente: de las veinte localidades solo catorce poseen proyectos de investigación o innovación. Kennedy es la localidad que lidera el listado con quince premios en ocho instituciones educativas; existen cuarenta tesis de maestría de trabajo de grado de docentes del distrito que abordan algunos de los ejes de interés investigativo y, treinta y dos premios compartir. Además, se realizó un cruce de información, donde se identificó cuales programas del IDEP se encuentran en ejecución en los colegios, con el fin de no saturar la población con la presente exploración.

También se consultó la oferta externa sobre aspectos socioemocionales que ofrecen entidades ajenas a la Secretaria de Educación de Bogotá. Se destacan los proyectos liderados por la Fundación para la Reconciliación, los que impulsa la Cámara de Comercio, especialmente Hermes, y la Institución Convivencia Productiva. Esta información permitió nutrir la base de datos, en la cual, se cuenta con información de proyectos relacionados con aspectos socioemocionales ofertados por la SED y por entidades externas. Ello aporta elementos para mejorar la selección de la muestra de colegios.

Por otro lado, se recabó información documental relacionada con informes académicos o de investigación que dan cuenta de programas o proyectos relacionados con la temática del presente estudio. Entre ellos destacamos: Informe nacional de 1900 iniciativas de paz en Colombia (Rettberg & Quishpe, 2017) y el Portafolio de programas e iniciativas en competencia ciudadanas (MEN, 2006).

Producto de lo anterior, se propone la selección que se presenta en el siguiente cuadro, en la cual hacen falta ubicar colegios de alto riesgo.

Tabla 1. Criterios de selección de la muestra

Criterio	Nº IED	Localidad
Alto riesgo	1	
	1	
	1	
	1	
	1	
Ruralidad	1	Ciudad Bolívar
	1	Usme
	1	Usme
	1	Sumapaz
	1	Suba
Programas (internos y externos)	1	Suba
	1	Kennedy
	1	Usme
	1	San Cristóbal
	1	Usaquén
	1	Engativá
Sin iniciativas	1	Chapinero
	1	Bosa
	1	Antonio Nariño
	1	Barrios Unidos
	1	Fontibón

Las discusiones que se suscitaron en el grupo de investigación para seleccionar los casos incluyeron criterios prácticos y teóricos. Entre los primeros están los ya señalados en el presente texto y que tienen en cuenta dinámicas institucionales, por ejemplo, que entre la SED, el MEN y ofertas externas bombardean a las instituciones educativas con innumerables proyectos, programas e investigaciones. Por tanto, seleccionar instituciones en las cuales se llevan a cabo varios proyectos no es una buena opción. Los criterios práctico fueron afinados con la consulta de bases de datos, la experiencia de los integrantes del equipo y la consulta a manera de validación con docentes orientadores de instituciones distritales, que fungieron como polo a tierra al cuestionar y recomendar aspectos centrales sobre el estudio exploratorio. Los criterios teóricos y metodológicos nos indicaron tener en cuenta para la selección de los casos los más y menos comunes y los significativamente diferentes (Flyvbjerg, 2006). De acuerdo con los criterios prácticos y teóricos se

seleccionaron casos significativamente diferentes, porque con ellos se pueden explorar contextos escolares diversos con respecto a los aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación. Las diferencias podrán ser explicadas por los contextos en donde se ubican las IED seleccionadas. Adicionalmente, se espera que el estudio permita explorar patrones comunes sobre los aspectos socio-emocionales y sus consecuencias sobre la construcción de paz y la reconciliación. Los cuatro criterios con los que seleccionarán los casos serán: 1) conflictividad escolar, en términos de 4 categorías definidas el Boletín Sistema de Alertas segundo reporte enero–junio de 2017 producido por el Observatorio de Convivencia Escolar: abuso y violencia, suicidio, consumo de SPA y deserción, más precisamente el módulo de violencia, 2) ubicación en zona urbana y rural, 3) participación actual en otros estudios que adelante el IDEP y 4) la jornada mañana, tarde y completa. En la siguiente tabla se sintetizan la justificación de estos criterios y en la siguiente se describe la distribución de colegios.

Los casos seleccionados guardan en común las siguientes características: 1) que se trata de colegios oficiales distritales, que se encuentran bajo la misma política educativa, y 2) de diferentes formas las instituciones educativas están relacionadas con la coyuntura de diálogo entre gobierno y guerrillas. Coyuntura apropiada por medios de comunicación, redes sociales, instituciones públicas y privadas; en general por la sociedad colombiana y parte de la internacional. Al tratarse de establecimientos públicos, los resultados de las negociaciones implicarán políticas a través de diferentes estrategias cuyo objetivo será articular la educación con los acuerdos. No obstante, en el equipo se evidenció las escasas discusiones que en las negociaciones de paz se hicieron sobre problemas educativos o pedagógicos, también, que en las instituciones educativas se encuentran procesos de reconciliación y paz que desbordan lo político en la concepción de la subversión o gobierno. Por tanto, las categorías paz y reconciliación no se suscriben únicamente a lo político. Paz implica, no ausencia de conflictos de diferente índole, más canalización de ellos a través de procesos que favorecen a las partes. Reconciliación tiene relación con trayectorias de vidas individuales y colectivas que propician procesos de transformación de posiciones que obstruyen salidas a los

conflictos. La reconciliación tiene que ver con reconocer desde las emociones los intereses y necesidades del otro en conflicto. Significa superar la imagen del enemigo para construir la del otro, con el cual tengo diferencias, desacuerdos que no conllevan la desfiguración del otro como enemigo.

2. Perspectiva metodológica

El presente documento presenta el marco de referencia metodológico del estudio “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá en el marco del posconflicto”. Que pueden afectar tienen connotaciones a favor, que favorecen, potencializan, procesos de paz y reconciliación. Ejemplo de ello son los procesos organizativos que se desarrollan en las instituciones educativas alrededor de las artes. Afectar también implica que obstruyen, impiden, bloquean procesos de reconciliación y paz. Realizar un estudio exploratorio sobre el tema que contiene el título de este proyecto implica consultas de diferentes bases de datos para configurar una muestra de colegios, revisiones documentales para establecer un estado de arte básico en cuanto a tendencias teóricas, metodológicas y a problemas. También, revisión de la política pública alrededor del tema, así como de programas, proyectos, estudios, investigaciones que se han impulsado desde la Secretaría de Educación y el IDEP, que guarden relación con nuestro estudio exploratorio. Por supuesto, trabajo de campo en instituciones educativas para rastrear aspectos socioemocionales en sujetos que viven procesos de reconciliación y paz en los que intervienen aspectos socioemocionales.

3. Diseño metodológico: estudio de caso múltiple (ECM)

Para abordar este estudio exploratorio sobre aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de reconciliación y paz en instituciones educativas públicas, emplearemos la metodología de estudio de caso múltiple (ECM). Recordemos que se trata de explorar aspectos socioemocionales en instituciones educativas del distrito, por tanto, cada establecimiento de la muestra constituye un caso en y sobre el cual recabaremos información de carácter documental, testimonios y observaciones sobre aspectos socioemocionales que afectan

procesos de reconciliación y paz. El equipo de investigación recogerá información de manera paralela, es decir, durante un mismo periodo de tiempo abordaremos la totalidad de colegios que conforman la muestra; abordaje que estará orientado bajo principios y procedimientos similares (Stake, 2006; Chmiliar, 2010).

El asunto central de la investigación es la exploración de asuntos socio-emocionales relacionados con procesos de paz y reconciliación en la escuela. Se considera que no hay un caso que intrínsecamente posea características en dichos aspectos que sea de interés investigativo. Más bien, se entiende que la dimensión socio-emocional es transversal a la experiencia humana y que se modifica dependiendo de los contextos relacionales en los que las personas se desenvuelven. Es por esta razón que se justifica hacer un estudio de caso múltiple: para comprender cómo los aspectos socio-emocionales afectan (promueven o dificultan) procesos de paz y reconciliación dependiendo del contexto de cada colegio, además, para trazar algunos patrones comunes en diferentes colegios sobre estos mismos asuntos.

4. Recolección de datos ECM

Se utilizarán tres estrategias de recolección de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación participante. La primera estrategia a utilizar será el análisis documental, que se puede entender como un método de revisión de documentos que implica encontrar, seleccionar, hacer sentido y sintetizar los datos contenidos en los documentos. Las porciones de texto se organizan en temas, categorías y ejemplos (Bowen, 2009). Los documentos a analizar serán; por un lado, las políticas educativas relacionadas con paz, reconciliación y encuentro; y por el otro, el manual de convivencia del colegio y las últimas 3 actas del comité de convivencia de cada colegio. En los manuales escolares exploraremos 1) aspectos formales relacionados con los procesos formales que en ellos se describen en relación con procesos de resolución de conflictos, si entre ellos, aparecen socioemocionales, éstos recibirán atención. 2) Situaciones de reconciliación y paz que pueden estar registrados, datados en otros documentos institucionales de los cuales en los manuales no se da cuenta. Para cada uno de estos documentos se diseñará una ficha que reúna las categorías más

relevantes para el estudio, como por ejemplo, el trabajo con emociones y los procedimientos para tratar conflictos.

Posteriormente, se realizarán entrevistas semi-estructuradas con el o la coordinador(a) de convivencia, el o la docente orientador(a) del colegio, y otro docente referenciado por los anteriores actores, que sea reconocido por sus habilidades para el manejo de las emociones. Las entrevistas semi-estructuradas son conversaciones que usan protocolos flexibles, especialmente en cuanto al orden de las preguntas, que no es fijo, y a la posibilidad de hacer preguntas nuevas, aunque se utilizará una guía con temas específicos que deben ser cubiertos (Bryman, 2012). La emergencia de preguntas nuevas es bienvenida siempre que ayuden a ampliar la comprensión que los participantes tienen sobre algún tema pertinente para la investigación. Se indagará, principalmente por el trabajo sobre emociones en el colegio en procesos de conflicto, reconciliación y paz.

Las entrevistas a estos tres tipos de docentes se justifican por las siguientes razones: 1) para aproximarnos a las emociones, y de acuerdo con la fundamentación metodológica, algunos docentes por sus roles (orientador, coordinador de convivencia, docente referente en la institución en procesos de reconciliación y paz) tiene el ojo más ilustrado para proveernos información destacada que nos oriente en el mundo de los aspectos socioemocionales involucrados en procesos de resolución de conflictos. 2) El acercamiento que nos ofrezcan estos docentes nos permitirá seleccionar situaciones en las cuales los estudiantes tienen involucramiento socioemocional. Por último, 3) es claro que sobre aspectos socioemocionales las personas no proporcionan información de primera mano, salvo que quien la solicite sea conocido. Por lo general, estos aspectos se tratan con personas cercanas (amigos, familiares, conocidos). Por ello, queremos acercarnos a los aspectos socioemocionales vía docentes que conocen, son sensibles ya la problemática y tienen algún reconocimiento entre los estudiantes.

Las entrevistas serán grabadas en audio, mientras que las observaciones serán registradas en notas de campo. Los datos de recogidos mediante estas dos estrategias serán transcritos.

5. Análisis y codificación de datos

Para analizar ECM se deben hacer análisis independientes de cada caso, ya sea secuencial o paralelamente. Cada caso es tratado como un caso singular, único, con sus propias particularidades (Chmiliar, 2010). Se espera que este primer proceso lo adelanten los investigadores de campo. Posteriormente, se realiza un análisis cruzado de casos. Este procedimiento permite identificar patrones que exceden la particularidad de los casos singulares (Hancock & Algozzine, 2006). Esta segunda etapa la realizarán los asesores conceptual y metodológico de la investigación, así como también el orientador del estudio.

Específicamente, se realizará una codificación a las notas de campo, las transcripciones de entrevistas, de las observaciones y de los documentos. Se codificarán los datos a partir de códigos *etic*, que provienen del marco teórico del estudio, y *emic*, que provienen del trabajo de campo y análisis simultáneo. Se emplearán, como sugiere Saldaña (2010), dos ciclos de análisis que permitirán abordar diferentes dimensiones del fenómeno, así como refinar los códigos y llenar de sentido las categorías, en el primero, de modo que el proceso conduzca a la construcción de temas y conceptos, en el segundo.

Se hará una primera lectura de los datos, para hacer una codificación inicial, de tipo descriptivo. Solamente si un código se repite en diferentes fuentes de datos se mantendrá. Con ello se definirá una estructura de códigos y se ajustará para la segunda capa de codificación. Posteriormente, se emplearán los códigos *etic* provenientes de marco teórico del estudio serán, por ejemplo, “conflicto”, “reconciliación”, “rabia”, “indignación” y “paz”. Se listarán todos los posibles significados que los participantes asocien a estos códigos. Después de crear el listado de códigos se construirá un manual de códigos en donde se definirá cada uno, se establecerán las reglas de inclusión de datos y se ejemplificará cada código.

6. Consideraciones éticas

Cada participante será informado plenamente de los objetivos del estudio y los riesgos potenciales mediante un documento condicionado a la edad del participante. Si es una persona mayor de edad se entregará un consentimiento informado. Si es un menor de edad se entregará un asentimiento informado, posterior a la firma del consentimiento informado por parte de sus padres o acudientes. En este documento será explícito que la participación en el estudio es voluntaria y que será posible retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia negativa. También se garantizará la confidencialidad de la información obtenida, con el compromiso de no revelarla a terceros, excluyendo el uso académico para el que pedirá autorización. Este uso será posible porque se anonimizarán los datos de la institución, cuando así se solicite, y a los participantes, por medio del uso de pseudónimos y el cambio de fechas.

Adicionalmente, los datos serán almacenados en un lugar seguro por el equipo investigador, preferiblemente en un computador del IDEP con clave privada. Los formatos firmados de consentimientos y asentimientos se guardarán en la oficina que el IDEP determine para tal propósito. Estos formatos, así como los datos serán conservados bajo custodia del IDEP por al menos tres años, después de finalizada la investigación.

Hay dos dimensiones a tener en cuenta en las consideraciones éticas, a saber: la posicionalidad y la reflexividad (Rodríguez-Gómez, comentario personal, marzo 14, de 2017). Estas serán descritas brevemente por cada investigador. La primera concierne a la indagación de cada investigador sobre los marcadores identitarios que definen sus relaciones con los demás, sintetizados en términos como raza, género, clase, edad, lugar de origen, entre otros. La reflexividad es una consideración asociada al impacto que genera el investigador sobre el objeto de estudio, especialmente relacionado con su foco de análisis y los métodos implementados.

7. Instrumentos

De acuerdo con la solicitud expresa para este producto, en el siguiente apartado se incluyen los instrumentos que se utilizaron en el presente estudio exploratorio.

7.1. Instrumentos para entrevistas

Guía de entrevista docentes orientadoras(es)/coordinador(a) de convivencia/coordinador(a) de ciclo y otros profesores

Introducción

El entrevistador se presenta de la siguiente manera: Mi nombre es _____, soy profesional de campo del IDEP para el Estudio “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto”

El propósito de esta entrevista es explorar contigo algunos temas relacionados con convivencia, paz, reconciliación y reencuentro en esta institución educativa.

Esta entrevista será completamente confidencial, esto significa que la información recogida será usada únicamente con propósitos académicos y tu nombre será cambiado. Además, nadie se va a enterar lo que tú me digas.

Tiempo estimado: 65 min

Temas	Preguntas tipo
Grand Tour	¿Cómo llegó a ser docente orientadora/coordinador/profesor? ¿Hace cuánto tiempo trabajas en este colegio?
Territorio	¿Cómo describiría este colegio? ¿Cómo describiría el territorio en donde se encuentra el colegio (la relación de las personas con su entorno y los significados)? En otras palabras: ¿qué diferencia a este territorio de otros? ¿Qué lo hace único aun comparado con lugares cercanos de la misma localidad?
Emociones	¿Hay alguna emoción que defina a este colegio? En este colegio ¿existe algún proyecto de formación sobre asuntos socio-emocionales? ¿La reflexión sobre las emociones hace parte de algún proyecto formativo específico del PEI? ¿Existe algún documento que oriente este tipo de trabajo? ¿Cuál es el docente que tiene mayor vínculo con el trabajo socioemocional? Por ejemplo, ¿hay algún docente con el que los estudiantes le tienen más confianza para hablar de sus problemas? ¿Hay algún espacio que permite la expresión abierta de las emociones a los estudiantes, como actividades artísticas o terapéuticas, festivales, etc?

Conflictos	<p>¿Cuáles son los conflictos más recurrentes o importantes que se dan en este colegio? ¿Me puede dar un ejemplo de cada tipo de conflicto?</p> <p>¿Cómo se utiliza el manual de convivencia para la solución de conflictos? ¿Cómo se usa para la prevención de conflictos? ¿Cómo se usa para la promoción de la convivencia?</p> <p><u>¿Toda la comunidad conoce los 18 protocolos de la Ley 1620? ¿Se utilizan? ¿Cómo?</u></p> <p>¿Cómo se registran estos asuntos? ¿En qué instrumentos (actas, observadores, etc)?</p> <p>¿Qué de los conflictos no se registra, qué es eso que queda por fuera de lo escrito, de los instrumentos que se utilizan?</p> <p>¿Cómo se abordan las emociones en estos procesos?</p>
Reconciliación	<p>¿Existen procesos de reconciliación en el colegio? ¿Cómo se entiende la reconciliación? ¿Me puede dar un ejemplo? ¿Qué alcance tienen estos procesos: se reestablecen las relaciones, se genera confianza, se detiene el conflicto?</p> <p>¿Qué (cree que) sintieron los estudiantes que participaron en el proceso de reconciliación que me acaba de contar?</p> <p>¿Cómo esas emociones y los aprendizajes derivados de la situación afectan procesos de reconciliación, en la institución y en quienes fueron los protagonistas?</p>
Redistribución	<p>-¿Qué espera de sus estudiantes (involucrado en los conflictos y/o buenos estudiantes) “Esperanza” à ¿Cómo se los imagina en cinco o diez años?</p> <p>-¿Cuáles necesidades identifican que afectan la vida escolar? ¿Trabajan en ellas? Descripción</p> <p>-¿Cuáles oportunidades identifican en su entorno? Descripción</p> <p>-¿Qué iniciativas poseen para ampliar el acceso a oportunidades?</p> <p>En general, ¿Cómo (cree que) se sienten los estudiantes frente a los recursos y oportunidades que tienen?</p> <p>¿Cómo esas emociones y creencias afectan los proyectos de vida de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo las expectativas de los profesores afectan los proyectos de vida de los estudiantes?</p>
Representación	<p>-¿Cómo participan los actores en la toma de decisiones?</p>

	<p>-¿Alguna vez algún miembro de la comunidad educativa se ha quejado por no ser escuchado? ¿Cómo se quedó?</p> <p>-¿Cómo es la gestión de la actual administración escolar -liderazgo directivo-? à Participativa, directiva, vertical, permisiva, “rosca”</p> <p>En general, ¿Cómo (cree que) se sienten los estudiantes con los espacios de participación con los que cuentan en la institución?</p> <p>¿Cómo esas emociones y creencias afectan las maneras en que los estudiantes se involucran en las tomas de decisiones del colegio?</p> <p>¿Es probable que esas emociones y creencias afecten las maneras en que los estudiantes se toman de decisiones en sus propias vidas?</p>
Reconocimiento	<p>-¿Qué situaciones afectan las relaciones entre los actores educativos haciendo más visibles sus diferencias con otros estudiantes y con otros miembros de la comunidad?</p> <p>-¿Qué procesos de inclusión existen?</p> <p>-¿Qué situaciones de irrespeto ocurren de forma recurrente en la instituciones?</p> <p>¿Cómo (cree que) se sienten los estudiantes de minorías (étnicas, cultura urbanas, extranjeros, víctimas del conflicto, religioso, LGBTI) en la institución? ¿Se sienten iguales a los demás?</p> <p>¿Cómo esas emociones y percepciones de los estudiantes de minorías afectan las maneras en que los estudiantes se desenvuelven en el colegio, tanto social como académicamente?</p>
Cierre	<p>Para cerrar: ¿hay algún asunto o tema relacionado con los que hemos abordado que consideras importante y quieres decirme antes de que terminemos la entrevista?</p>

7.2. Ficha para registrar observaciones de la jornada y de reuniones de Comité de Convivencia

A. INFORMACIÓN

Ficha de observación N°	
Fecha y hora	
Espacio de observación	
Nombre institución educativa	

Dirección	
Localidad	

B. CATEGORÍAS

Temas y categorías con las cuales están relacionadas las situaciones observadas	Descripción	Explicaciones del investigador
3. Reconciliación		
4. Redistribución		
5. Representación		
6. Reconocimiento		
7. Concepción de justicia		
8. Concepción de conflicto		
9. Concepciones de paz		
10. Consideraciones sobre aspectos socio-emocionales		
13. Emergentes		
14. ¿Qué NO se registra?		

7.3. Ficha para análisis del manual de convivencia (Versión 5)

Datos de identificación

Colegio	
Investigador	
Disponibilidad del manual	Física ____ Digital ____ Web ____
Fecha análisis	dd/mm/AAAA

B. Categorías de análisis

En azul encontrará descripciones de los temas. Para mayor información remitirse a: <https://drive.google.com/open?id=0By14Puw2dj0MWUVaYWIsX0VLekE>

Temas	Descripción En términos de la lógica de cada tema y citas textuales de ser necesarias	Observaciones del investigador Notas descriptivas o analíticas relacionadas con categorías centrales del estudio
1. Derechos Listado <u>¿Se habla de derechos desde una perspectiva de su ejercicio, reconocimiento y defensa?</u> ¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación para la construcción del proyecto personal de vida?		
2. Deberes Listado		

<p>3. Reconciliación-Conflictos más recurrentes -Procedimiento para resolución de conflictos: conducto regular</p> <p><u>¿Se conocen y utilizan los 18 protocolos de atención de la Ley 1620? ¿Cómo?</u></p> <p><u>¿Los mecanismos de resolución de conflictos buscan la reparación de los afectados y la restitución de derechos de todos los involucrados?</u></p> <p>¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación para la vida en comunidad?</p>		
<p>4. Redistribución -Expectativas sobre el estudiante - Reconocimiento de desigualdades en recursos y oportunidades</p>		
<p>5. Representación -Participación de actores en toma de decisiones -Estilo de gestión directiva: participativa, autoritaria, etc.</p> <p>¿Se menciona la existencia del Comité Escolar de Convivencia?</p> <p>¿El Comité de Escolar de Convivencia participa en la resolución de algunas situaciones conflictivas?</p>		
<p>6. Reconocimiento -Referencia a procesos de inclusión <u>¿Se utiliza un lenguaje sensible a las diferencias de género?</u> <u>¿Se hace referencia a un trato particular a minorías o grupos históricamente excluidos en razón</u></p>		

de la procedencia, el quehacer, la edad, la orientación sexual y la situación de discapacidad? -Situaciones de irrespeto recurrentes		
<p>7. Concepción de justicia</p> <p>Ideas relacionadas con justicia e inferencias sobre el tipo de justicia que se promueve.</p> <p>Justicia Retributiva: Se centra especialmente en el castigo por la violación de la norma</p> <p>Justicia Restaurativa: plantea la importancia de la reconciliación entre la persona ofendida y la ofensora como una necesidad social.</p>		
<p>8. Concepción de conflicto</p> <p>Ideas relacionadas con el conflicto</p>		
<p>9. Concepciones de paz</p> <p>Menciones al término o ideas relacionadas con paz</p>		
<p>10. Consideraciones sobre aspectos socio-emocionales</p> <p>Ideas relacionadas o menciones a aspectos socio-emocionales.</p> <p>Identificar socio-emociones. ¿se menciona alguna o algunas socioemociones?</p> <p>¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación socioemocional?</p>		
11. Participación en la construcción/revisión del manual		

11.1 ¿Quiénes construyeron y revisaron el manual?		
11.2 ¿Cuándo fue la última revisión?		
12. Referencias a otras instancias o documentos Mención de otras instituciones o documentos de proyectos o similares		
13. Emergentes Temas que no estén relacionados anteriormente, pero que resulten relevantes a la luz de la pregunta de investigación		

C. Síntesis

Referencia en APA del manual. Ejemplo: Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (2017). *Pacto de Convivencia*. Bogotá.

(Dos párrafos. En el primero sintetizar los hallazgos más relevantes en torno a conflicto, las 4Rs, paz y justicia. En el segundo, relacionar los hallazgos en el manual con hallazgos de las entrevistas.)

**7.4. Ficha para análisis de actas del comité de convivencia
(versión 2)**

A. Datos de identificación

Colegio	
Investigador	
Disponibilidad de las actas	Física ____ Digital ____ Web ____
¿Quién entregó el acta? / ¿Quién la tiene?	
Fecha análisis	dd/mm/AAAA

B. Categorías de análisis

Acta 1		
Fecha:	dd/mm/AAAA	
Participantes		
Categorías	Descripción y extractos del acta	Observaciones del investigador
1. ¿Qué temas se tratan?		
2. ¿Cómo se manejaron los conflictos? ¿Cómo se solucionaron?		

3. ¿Se hicieron remisiones a instancias internas o externas? ¿Cuáles?		
4. ¿Se hizo seguimiento a algún caso?		

7.5. Instrumento reporte por colegio

El presente instrumento debe ser diligenciado por cada institución educativa. Es un documento de carácter interpretativo que se alimenta de los instrumentos de observación, entrevista y análisis de documentos. El documento NO debe exceder las 5 páginas de longitud.

Para responder las siguientes tres preguntas, asegúrese de emplear las citas más representativas de los instrumentos diligenciados.

Nombre del colegio	
Dirección	
Localidad	
Investigador	

0. Ruta metodológica ¿Cómo se hizo el trabajo de campo?
1. Contexto institucional, territorial, etc.
2. ¿Cuáles son las situaciones socio emocionales de ausencia o potencia que se viven en la institución? (Tenga en cuenta las 4´R: redistribución, representación, reconocimiento y reconciliación)
3. ¿Cómo se trabaja institucionalmente la reconciliación y la paz? Tenga en cuenta la política, documentos oficiales de la institución y programas formales e informales

7.6. Tabla de categorías

Categoría	- Conflictos potenciales + Remedios y propuestas	Preguntas
<i>Reconciliación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseñanza sobre conflictos pasados ✓ Aproximación a conflictos (Pasado, presente y futuro) 	<p>-¿Cómo en el manual se abordan procesos de reconciliación? → Análisis documental</p> <p>-¿Cómo resuelven los conflictos los miembros de la comunidad académica, fuera del conducto regular formal?</p> <p>-¿Cuáles son los conflictos más recurrentes o importantes que se dan en este colegio?</p> <p>-¿Me puede dar un ejemplo de cada tipo de conflicto?</p> <p>-¿Cómo se abordan los conflictos? Proceso o conducto regular</p> <p>-¿Qué de los conflictos no se registra?</p> <p>-¿Qué estrategias (programas internos o externos) poseen para el manejo del conflicto o para la convivencia?</p> <p>-¿Se enseña sobre el conflicto (armado o político) colombiano? Si se enseña ¿Cómo?</p>
<i>Redistribución</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expectativas de los docentes con los estudiantes y su propia labor ✓ Aproximación a desigualdades en recursos y oportunidades 	<p>-¿Qué espera de sus estudiantes (involucrado en los conflictos y/o buenos estudiantes? “Esperanza” → ¿Cómo se lo imagina en cinco o diez años?</p> <p>-¿Cuáles necesidades identifican que afectan la vida escolar? ¿Trabajan en ellas? Descripción</p> <p>-¿Cuáles oportunidades identifican en la institución? Descripción</p> <p>-¿Qué iniciativas poseen para ampliar el acceso a oportunidades?</p>

<i>Representación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Efectividad de la participación para la toma de decisiones ✓ Gestión administrativa (Rector) 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo participan los actores en la toma de decisiones? -¿Cómo es la gestión de la actual administración escolar -liderazgo directivo-? → Participativa, directiva, vertical, permisiva, “rosca”
<i>Reconocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trato a minorías (Étnicas, cultura urbanas, extranjeros, víctimas, religioso, LGBTI) ✓ Relaciones horizontales o verticales → Lenguaje, reconocimiento del otro y de la diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué situaciones afectan las relaciones entre los actores educativos? -¿Qué procesos de inclusión existen? -¿Qué situaciones de irrespeto ocurren de forma recurrente en la instituciones?
<i>Emergente</i>		

***Rastrear lo socio emocional (emociones, reconciliación, etc.) en cada pregunta**

7.7. Consentimientos

Estudio: “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto”

¿Cuáles son los aspectos socio-emocionales que afectan los procesos de paz, reconciliación y reencuentro en Instituciones Educativas Distritales de Bogotá? Para responder a esta pregunta invitamos a su institución a participar en nuestra investigación. Para esto realizaremos entrevistas a profesores y directivos que grabaremos en audio, realizaremos observaciones durante las visitas a su institución y si es posible a las reuniones del comité de convivencia, y analizaremos el manual de convivencia y actas recientes de dicho comité.

Su participación será crucial para comprender los aspectos socio-emocionales que afectan, ya sea potenciando u obstaculizando, los procesos de paz, reconciliación y reencuentro en los colegios oficiales de Bogotá. De antemano le agradecemos toda su colaboración.

¿Qué debo hacer si decido participar en esta investigación?

Autorizar su participación en nuestra investigación y acordar las fechas y horario de máximo dos entrevistas.

¿Cuánto tiempo tomará la investigación?

Las actividades completas están planeadas para desarrollarse máximo en tres visitas, cada una con una duración máxima de 6 horas. Ud no tendrá actividades en esta investigación superiores a 1.5 horas de trabajo.

¿Qué riesgos y beneficios tiene participar en este estudio?

No anticipamos ningún riesgo personal, emocional y/o psicológico asociado con la participación en este estudio. Sin embargo, su participación nos permitirá recolectar información importante sobre los aspectos socio-emocionales que afectan proceso de paz, reconciliación y reencuentro en la escuela. Si bien analizaremos toda nuestra información sin identificar casos particulares, anticipamos que este ejercicio podrá influir en el diseño de futuras investigaciones lideradas por el IDEP sobre paz, reconciliación y reencuentro en los colegios de Bogotá.

¿Cómo se garantizará la confidencialidad de este estudio?

Toda la información será almacenada y analizada de forma confidencial. Nunca revelaremos resultados individuales que permitan identificar a su institución. Su nombre será remplazado con seudónimos en todas nuestras publicaciones.

¿Puedo retirar mi participación?

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Su institución podrá retirarse del mismo en cualquier momento, por cualquier razón, sin ninguna consecuencia.

Contacto:

Si usted tiene alguna pregunta sobre esta investigación, por favor contacte a José Guillermo Ortiz, coordinador de este estudio para el IDEP. Tel: 263 06 03 Ext XXX. E-mail: invegi@idep.edu.co

Si tiene preguntas sobre sus derechos en esta investigación, dudas, sugerencias o quejas que no hayan sido resueltas por el investigador, por

favor contacte al Comité de Ética del IDEP al correo electrónico comite-etica@idep.edu.co

Firma participante Nombre: Fecha:	Firma del testigo 1 Nombre:	
Firma del investigador Nombre:		

Estudio: “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto”

¿Cuáles son los aspectos socio-emocionales que afectan los procesos de paz, reconciliación y reencuentro en Instituciones Educativas Distritales de Bogotá? Para responder a esta pregunta invitamos a su institución a participar en nuestra investigación. Para esto realizaremos entrevistas a profesores y directivos que grabaremos en audio, realizaremos observaciones durante las visitas a su institución y si es posible a las reuniones del comité de convivencia, y analizaremos el manual de convivencia y actas recientes de dicho comité.

La participación de su institución será crucial para comprender los aspectos socio-emocionales que afectan, ya sea potenciando u obstaculizando, los procesos de paz, reconciliación y reencuentro en los colegios oficiales de Bogotá. De antemano le agradecemos toda su colaboración.

¿Qué debo hacer si decido participar en esta investigación?

- Autorizar su participación en nuestra investigación y acordar las fechas y horario de entrevistas y observaciones.
- Autorizar a docentes y estudiantes a participar de manera voluntaria en nuestra investigación. Tenga en cuenta que su autorización no implica en asentimiento de ninguna persona, simplemente nos permite consultarles sobre su voluntad de participar.
- Firmar un formulario de autorización de participación de su institución educativa y apoyar en la recolección de los formularios de autorización de participación de docentes.

¿Cuánto tiempo tomará la investigación?

Las actividades completas están planeadas para desarrollarse máximo en tres visitas, cada una con una duración máxima de 6 horas. Cada participante no tendrá actividades en esta investigación superiores a 1.5 horas de trabajo.

¿Qué riesgos y beneficios tiene participar en este estudio?

No anticipamos ningún riesgo personal, emocional y/o psicológico asociado con la participación en este estudio. Sin embargo, la participación de los miembros de su comunidad en este estudio nos permitirá recolectar información importante sobre los aspectos socio-emocionales que afectan proceso de paz, reconciliación y reencuentro en la escuela. Si bien analizaremos toda nuestra información sin identificar casos particulares, anticipamos que este ejercicio podrá influir en el

diseño de futuras investigaciones lideradas por el IDEP sobre paz, reconciliación y reencuentro en los colegios de Bogotá.

¿Cómo se garantizará la confidencialidad de este estudio?

Toda la información será almacenada y analizada de forma confidencial. Nunca revelaremos resultados individuales que permitan identificar a su institución. Los nombres de los participantes serán remplazados con seudónimos en todas nuestras publicaciones.

¿Puedo retirar mi participación?

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Su institución podrá retirarse del mismo en cualquier momento, por cualquier razón, sin ninguna consecuencia.

Contacto:

Si usted tiene alguna pregunta sobre esta investigación, por favor contacte a José Guillermo Ortiz, coordinador de este estudio para el IDEP. Tel: 163 06 03 Ext XXX. E-mail: invegi@idep.edu.co

Si tiene preguntas sobre sus derechos en esta investigación, dudas, sugerencias o quejas que no hayan sido resueltas por el investigador, por favor contacte al Comité de Ética del IDEP al correo electrónico comite-etica@idep.edu.co

Firma rector(a)

Firma del testigo 1

Nombre:

Nombre:

Fecha:

Firma del investigador

Nombre:

AVISO DE PRIVACIDAD DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP

Declaro bajo la gravedad de juramento que todos los datos aquí contenidos son exactos y veraces y que el IDEP, me ha informado de manera previa y expresa que:

- a) Los datos personales suministrados por mí serán utilizados por el IDEP para dar cumplimiento a las finalidades que se desprenden de la naturaleza de la entidad.
- b) Mis datos serán objeto de recolección, almacenamiento, actualización, y copia de seguridad.
- c) El responsable y encargado del tratamiento de los datos será el IDEP.
- d) Tengo derecho a conocer, actualizar, rectificar, revocar, solicitar la supresión, presentar quejas y reclamos y demás derechos contenidos en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario, respecto de los datos suministrados.
- e) Puedo conocer el Manual Interno de Políticas y Procedimientos para el Tratamiento de los Datos del IDEP a través del sitio web: www.idep.edu.co.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES
ACADÉMICAS O DE DIVULGACIÓN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP**

El IDEP, en cumplimiento del Ley 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y su Decreto Reglamentario 1377 del 2013, solicita su autorización para tratar (almacenar, usar y circular a terceros) los datos personales e información sobre sus proyectos, suministrada durante su participación en investigaciones, cursos, talleres y otras actividades del IDEP.

Los datos suministrados son fundamentales para el cumplimiento de los fines misionales del IDEP y serán usados para ello. Como titular del dato personal, usted podrá ejercer sus derechos a conocer, actualizar, rectificar, modificar, acceder o solicitar la supresión de un dato o revocar la autorización otorgada, mediante comunicación a través del correo electrónico idep@idep.edu.co o por escrito dirigido a la Avenida Calle 26 No 69 D – 91, Oficina 402A – Centro Empresarial Arrecife Torre Peatona.

En virtud de lo anterior AUTORIZO de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca al IDEP para tratar mis datos personales de acuerdo con la Política de Tratamiento de Datos Personales y para los fines relacionados la misión de la Entidad y en especial para fines legales, contractuales, comerciales descritos en la Política de Tratamiento de Datos Personales del IDEP (www.idep.edu.co/sites/default/files/RES040DE2017.pdf).

Nombre de la Institución Educativa:
Dirección:
Localidad:

Nombres y apellidos completos de los docentes o directivos docentes entrevistados	Número de documento de identidad	Firma

Capítulo cuarto. Resultados

1. Dinámicas de Comités de convivencia

Esta presentación es metodológica, esto es, indica como conformamos el presente documento, el cual tiene el propósito consolidar las necesidades de los comités de convivencia en relación con el desarrollo de aspectos socio-emocionales que se ponen en juego a la hora de abordar conflictos al interior de la escuela y recomendaciones plausibles para atenderlas tanto en el mediano como en el largo plazo.

La muestra dirigida de instituciones educativas en las cuales exploramos las dinámicas de los comités de convivencia en relación con aspectos socio-emocionales involucrados en conflictos es de 12. En estas instituciones dialogamos (a partir de una entrevista semi estructurada) con los responsables de orientación, coordinadores, rector (cuando se pudo) y un profesor que denominamos enlace, una expresión para nombrar aquellos docentes que tienen respaldo con los estudiantes por su compromiso con sus problemas.

En el tema del comité de convivencia hicimos tres exploraciones: la primera fue analizar con una ficha actas del Comité de Convivencia (cuando lo permitieron los responsables); la segunda, asistir a reuniones del Comité de Convivencia (cuando lo permitieron) en calidad de observadores y la tercera, analizar los Manuales de Convivencia a partir de un instrumento. En este informe damos cuenta de las actas y participación en reuniones de comités de convivencia.

Los instrumentos que utilizamos para analizar las actas de los comités de convivencia y las reuniones de los comités pueden consultarse en el apartado de instrumentos de este informe.

Durante la visita a los colegios encontramos algunas eventualidades que impidieron revisar más actas y asistir a reuniones de los comités de convivencia. La consulta de las actas de los comités como asistir a las reuniones en calidad de observadores era discreción de las personas responsables de cada institución educativa. La siguiente tabla resume el número de las instituciones y cuáles de ellas permitieron

revisar actas y participar como observadores en reuniones del comité de convivencia.

Tabla 2. Listado de colegios que aportaron actas y posibilitaron observación de reuniones e comités de convivencia

Identificación numérica	Observación reunión Comité de Convivencia	Revisión Actas de Comité de Convivencia
1.Urbano	No	No
2. Urbano	Si	Si (2)
3.Urbano	No	Si (3)
4. Urbano	No	No
5. Rural	No	No
6. Urbano	Si	Si (3)
7. Rural	No	Si (3)
8. Urbano	Si	Si (6)
9. Rural	No	Si (2)
10.Urbano	No	No
11.Urbano	No	No
12. Urbano	No	No

De los 12 colegios seis permitieron o revisar actas o asistir a reuniones de los comités de convivencia. En tres colegios obtuvimos permiso para revisar actas y asistir a las reuniones de los comités de convivencia. En total, tuvimos acceso a 19 actas y participamos en calidad de observadores en tres reuniones de comités de convivencia. Los siguientes resultados son fruto del análisis de las actas y de las observaciones de los comités.

Temas

Sobre los temas que se abordan en las reuniones de las cuales dan cuenta las actas identificamos cinco grupos. Un primer grupo se refiere a maltrato entre compañeros o con profesores. Este maltrato se refiere a insultos, empujones, malas miradas o colocar apodos. En algunos casos el maltrato es continuo y afecta a estudiantes y profesores, por lo cual los estudiantes causantes son remitidos a orientación, y posteriormente, por la continuidad a Comité de Convivencia y luego al Consejo Directivo. Estos maltratos provienen de estudiantes hombres y mujeres. El segundo grupo trata sobre agresiones físicas y verbales. Se trata de actas que dan cuenta

de citaciones a estudiantes (hombres y mujeres) que se vieron involucrados en riñas dentro o fuera del colegio. En algunas ocasiones estas riñas derivan en hechos violentos que involucran familiares o compañeros, además de armas corto punzantes, lo cual amerita traslado de casos a la Policía o Fiscalía. El tercer grupo de actas es por casos de hurtos. En este caso se cita a estudiantes presuntos responsables de hurto de celulares o de bienes de la institución educativa, actos que deriva en peleas y amenazas entre estudiantes. Un cuarto grupo está relacionado con situaciones que involucran venta o porte de psicoactivos o de armas blancas. Y el último grupo, quinto, da cuenta de actas sobre temas de gestión del Comité de Convivencia, en las cuales se da cuenta de seguimiento a procesos iniciados antes o algunos que se van a tratar. Se trata de cuatro actas (tres de una institución y una más de otra diferente) que dan cuenta de periodicidad en las reuniones del Comité. Los documentos ofrecen información de gestión del Comité sobre varios aspectos, entre ellos problemas con estudiantes que tienen comportamientos agresivos o que ingresan con SPA a la Institución.

Los presentes en estas reuniones y que dan cuenta las actas son profesores, orientadores, coordinadores y en menor medida rectores. Además, los estudiantes involucrados con sus acudientes.

Manejo de conflictos

El manejo de los conflictos de los cuales dan cuenta las actas se puede resumir con la expresión “el debido proceso”. Lo cual tiene matices, no obstante, la tendencia es similar en todos los casos. Después de la exposición de motivos y de los descargos del caso, existen consideraciones morales por parte de los profesores (especialmente orientadores), luego de lo cual se firman documentos que implican no reincidir. Cuando el conflicto es grave, se implica a otras instancias como la Policía, Fiscalía o ICBF.; en buena parte de estos casos, algún estudiantes (mujer u hombre) es retirado del colegio por sus padres o expulsado. En los demás casos, se suspende a los estudiantes por un número de días que no supera los tres).

En buena parte de las actas se menciona como elemento para solucionar las situaciones de conflicto el trabajo pedagógico (también se da el nombre de talleres),

lo cual significa múltiples asuntos que poco tienen relación con un trabajo pedagógico. Una acepción son reconvenciones discursivas para intentar concientizar al estudiante del embrollo en que puede derivar si sigue la pauta de conducta que trae. En otros casos, se trata de tareas (especialmente a los suspendidos) para que “investiguen” sobre situaciones como honestidad, consumo de drogas, convivencia, etc. En otros, trabajo pedagógico implica asistir a sesiones con la orientación que no se indica con claridad de qué se trata.

Por otra parte cuando el conflicto implica situaciones graves según las normas de convivencia, este se remite a instancias externas como la Fiscalía, Policía o ICBF. Un caso de gresca violenta implicó que la institución educativa solicitara a la familia de la menor demandar ante la Fiscalía por protección a menor.

Hasta donde reportan las actas de convivencia, los estudiantes involucrados en situaciones de conflicto que revisten gravedad se caracterizan por bajo rendimiento académico, ser hijos de familias disfuncionales y tener poco sentido de pertenencia a algún grupo. Son jóvenes reincidentes asociados, en ocasiones, con grupos de delincuencia locales y que pasan buena parte de su tiempo sin compañía de un adulto.

Los padres de estos menores o acudientes, según las actas, asumen posiciones de derrota cuando son citados. Es una especie de qué se puede hacer con esta muchacha o muchacho. Sólo en un caso de las 19 actas, el padre, quien vive solo con el estudiante, solicitó apoyo del colegio para que el joven “no se perdiera”. En la mayoría de los casos entran en defensa del estudiante, y en buena parte, amenazan a la institución educativa con entablar demandas; en otras, acceden a retirar al estudiante de la institución.

La justicia

Si analizamos los casos presentados en las 19 actas a la luz de los conceptos de justicia retributiva y restaurativa, el balance es pobre. Por ejemplo, en los casos de grescas las actas dan cuenta de reuniones tensas que cumplen con “el debido

proceso”, el cual implica notificar a las partes, a los acudientes y en caso necesario a entidades externas. Pero, en ocasiones, los involucrados, según las actas, no dicen mayor cosa, y se limitan a firmar documentos de compromiso que les obliga a no continuar o aumentar el problema. Es decir, el proceso implica castigo según la norma para quien comete la infracción.

En caso de robos, de alguna manera lo robado aparece tirado en los baños o en algún lugar del colegio; y cuando se trata de porte o venta de psicoactivos, se remite el caso a entidades externas capacitadas en el tema.

Es decir, y para estos 19 casos, la justicia restaurativa no aparece. Lo máximo que se llega es a aceptar la culpa, pero obligados por las circunstancias, las evidencias o el cansancio de la reunión del Comité de Convivencia. También, en las 19 actas se palpa un legalismo que implica seguir el debido proceso pero no atender las causas de los problemas, por lo menos en términos educativos o pedagógicos. Con este análisis no echamos culpas a actores de las instituciones educativas, tal vez, evidenciamos, que se responsabilizó a éstas de funciones para las cuales no tienen la preparación básica, así que en estos caso, el colegio es una especie de institución bisagra en la cual se presentan los problemas pero desde dónde se tramitan a otras instancias.

Un elemento que indica el trámite más desde lo retributivo que desde lo restaurativo es el seguimiento que se hace a los casos descritos en las actas, casi nulo. Salvo formalidades legales y convencionales, las reuniones de los Comités de Convivencia distan mucho de implementar procesos restaurativos; éstos son a mediano o largo tiempo y la institución requiere apoyo y profesionales capacitados para realizar ejercicios o experiencias restaurativas, y para ello el seguimiento es fundamental. Solicitar procesos de justicia restaurativa en situaciones de conflicto en las instituciones educativas no es objetivo si se tienen en cuenta las condiciones que rodean los establecimientos y los recursos con los cuales cuentan.

El apego a la justicia retributiva extraña lo pedagógico, por esencia restaurativo. Es decir, el trabajo pedagógico busca que la sanción tenga algún efecto restaurador más que penalizador. En estas reuniones de convivencia se aplica el debido

proceso según el manual de convivencia; pero No se evidencia un trabajo de reunir a las dos partes para entrar a dirimir la razón de sus conflictos, entender la percepción de las estudiantes, sus sentires, orientar un diálogo en un proceso de reconocimiento de la falta, y quizás intentar reparar los daños causados. Lo pedagógico que inclinaría la balanza por lo restaurativo no pasa de asignar a los estudiantes búsquedas de información sobre los temas en los que estuvieron involucrados y a escribir un texto al respecto. Por otro lado, en las actas de los Comités de Convivencia el debido proceso evita el encuentro con el otro con el que se tiene el conflicto; lo cual, bien orientado podría ayudar a confrontar a las personas con las que tenemos problemas, o aprender a controlar nuestras reacciones/emociones mientras hablamos de las situaciones o conflictos.

En buena parte de los casos, sino en todos, se apela a la coacción vía se informará a las autoridades correspondientes. La intención es evitar que el problema escale, y por tal razón, las reuniones de las cuales dan cuenta las actas son más informativas y aleccionadoras que pedagógicas. Incluso en casos donde los estudiantes citados manifiestan no tener problemas entre ellos y que el impase por el cual los citan no es más que quisieron contribuir a evitar una riña. No obstante, el acta parece indicar “por si acaso” les informamos que el caso puede terminar en la Policía.

En conclusión, el debido proceso si se hace, se remite a las instancias pertinentes, se lleva por escrito el paso a paso del proceder de la IE, y se describe que la escuela está haciendo lo pertinente de acuerdo con el manual de convivencia. Sin embargo, más allá del formalismo del debido proceso, no se describe el trabajo pedagógico. Tampoco se puede saber a través de estas actas si hay un proceso verdaderamente pedagógico en el que las dos partes se encuentren, expresen sus posiciones, se escuchen, se entiendan, y se intente reconciliar. El debido proceso es una forma de dejar constancia de lo que se hizo, por si la situación toma otros rumbos. Como lo hemos señalado en otros apartados, los procesos de los que dan cuenta las actas estudiadas parten de trivialidades; ni siquiera los involucrados (cuando toman voz) indican porqué sucedió: una mala mirada, tal vez, una actitud que no gustó. No se

sabe. Importante indagar con estudiantes las causas de estos conflictos, tal vez, ello contribuya a crear espacios de reflexión o racionalización con estudiantes alrededor de sus faltas para finalmente hacer un proceso de autorreflexión y evaluación en torno al conflicto. Por lo anterior, no se percibe que se desarrolle un proceso de reconciliación entre las partes.

Recomendaciones

Las actas de los Comités de Convivencia y las observaciones de reuniones de los comités permiten hacer las siguientes recomendaciones:

Un primer aspecto tiene relación con la calidad de las actas de los comités de convivencia. Son documentos raquíticos para los temas que tratan y adolecen de elementos que permitirían realizar análisis más profundos de la dinámica de las emociones en conflictos escolares. El lenguaje con el cual se construye las actas es general y formal; no especifican las situaciones, los puntos de vista de las partes; no aclaran en que consiste el trabajo pedagógico. Así que una primera recomendación atiende a construir estrategias para diligenciar estas actas de tal forma que se pase de lo general al detalle.

Un segundo aspecto está relacionado con las dinámicas de los comités de convivencia. Salvo en dos colegios de los seis que permitieron trabajar en relación con el comité de convivencia, en los restantes las actas reflejan una dinámica coyuntural del comité de convivencia, es decir, se reúnen para atender casos que escalan; no hay muestras de comités de convivencia (salvo en dos colegios) que tenga reuniones periódicas en las cuales se planea la labor del comité. En dos casos, las actas de las reuniones reflejan que el comité tiene continuidad porque se da cuenta de diferentes temas, entre ellos, la atención a casos, pero también gestiones en relación con problemas en los comedores, con padres de familia, etc.

El debido proceso...de la norma. Cuando se presenta una situación de conflicto entre estudiantes, y ésta no se resuelve en el aula de clase o con la mediación de docentes, el Comité de Convivencia asume un papel formal, esto significa, que evita que el conflicto pase a mayores apelando a la formalidad de la norma. (Aquí es

importante aclarar que cuando nos referimos a formalidad es para indicar que se cumplió o se intenta cumplir el debido proceso. Ello indica evitar otros procesos, tal de un trabajo pedagógico con las emociones, como el que ocupa este estudio exploratorio relacionado con el trabajo de emociones). Por tanto, es importante, construir desde instancias de la SED talleres que permitan a docentes, orientadores hacer un trabajo más pedagógico con las emociones.

El debido proceso es una muralla para emprender otros procesos ya que intenta evitar mayores problemas, y para ello, las partes involucradas en una situación de conflicto firman documentos que los comprometen a zanjar diferencias sin pasar a mayores. En algunas actas se da cuenta de advertencias por parte de los mediadores a las partes en caso de no cumplir lo pactado, por ejemplo, se informará a la Policía.

Derivado de lo anterior, el trabajo de las emociones se diluye en el papeleo, en el careo y en las advertencias. (Similar a la forma como tribunales, comisarías de familia, resuelven conflictos). Ello puede indicar un simulacro en el colegio de procesos “legales”, antes que abordar un trabajo pedagógico con las emociones; similar a simulacros democráticos cuando se eligen personeros. Así por ejemplo, no se da cuenta de ejercicios mediante los cuales las partes dialogue sobre los motivos del conflicto (insistimos en las trivialidades origen de problemas: me miró feo, se cree la más, es un picado, etc.), lo cual ayudará a colocar en escena las emociones y con ello a reflexionarlas, pensarlas; a darse cuenta que se pueden trabajar más que regularlas.

Las reuniones del Comité de Convivencia no son sistemáticas, son coyunturales. Se reúne para tratar casos que se presentan y que han escalado desde el aula de clases. Por lo cual es importante ayudar a construir dinámicas propias de los comités de convivencia que tengan en cuenta la normatividad local y nacional pero también las circunstancias de las instituciones educativas.

2. Análisis documental Manuales de convivencia

Este acápite presenta el análisis documental que se realizó a los manuales de convivencia de las instituciones educativas que hacen parte del presente estudio exploratorio.

Para construirlo se procedió de la siguiente manera. Diseño y construcción de Ficha para el análisis del Manual de Convivencia, la cual tuvo cinco versiones. Inicialmente se realizó un ejercicio de aplicación de la ficha con el manual de convivencia de uno de los colegios, aplicación que realizaron los integrantes del equipo a modo de validación y discusión de los diferentes aspectos: de los campos de la ficha y de la forma de diligenciarlos, de tal manera que su consolidación se sustenta en investigadores que comparten comunidad de significados e interpretaciones sobre los diferentes componentes de la Ficha. (Puede consultarse la versión 5 de la Ficha en <https://drive.google.com/open?id=0By14Puw2dj0MWUVaYWIsX0VLekE>)

Una vez los investigadores de campo realizaron los análisis de los manuales de convivencia con base en la ficha citada, éstos fueron leídos y la lectura de las fichas permitió configurar dos grupos de manuales que comparten aspectos pero se diferencian en otros. Estos dos grupos de manuales son los siguientes:

1. Manuales contruidos desde la formalidad de la norma. La lectura de estos manuales muestra que quienes los construyeron se apegaron a la normatividad vigente relacionada con convivencia escolar (especialmente Decreto 1620 de 2013, Guía 49. Sobre convivencia escolar MEN y Decreto 1975 de 205, capítulo III). Apegarse significa que subsumen lo pedagógico y educativo en la norma, es decir, que la interpretación de la norma se hace desde lo legal. La construcción de estos manuales es formal, es decir, proclive a las citas normativas y a tener en ellas un respaldo para monitorear cuando no vigilar el cumplimiento de la norma. En términos educativos estos manuales son textos que en su escritura reconocen derechos y deberes de manera abstracta. En este grupo están la mayoría de los manuales analizados.

2. Manuales que ponen en diálogo lo pedagógico y educativo con la norma. Son escasos, a lo sumo dos o tres. Se caracterizan porque fueron contruidos desde categorías educativas y pedagógicas con las cuales se interpreta la norma. Un

ejemplo es la noción de capacidades que posibilita que en los manuales prime lo pedagógico y educativo sobre lo normativo. Aunque la norma estructura los textos, no tiene la forma de una convención normativa propia de un código, más ofrece posibilidades para comprender los deberes y derechos, por ejemplo, desde la institución escolar. En estos casos, quienes construyeron los manuales se alejan del lenguaje jurídico y priorizan el pedagógico, lo cual implica elaboraciones menos abstractas y más deontológicas, es decir, que atienden a realidades cotidianas, incluso del aula. Por tanto, no tienen pretensión de universalidad como pretenden los primeros.

3. Manuales sin tendencia definida. Se caracterizan por ser colcha de retazos de normas que se adicionan para dar cuenta de los elementos que debe contener un manual de convivencia según el Decreto 1975 de 2005, capítulo III. Si en los primeros la norma articula el discurso, y en los segundos categorías o concepciones pedagógicas (competencias, valores, capacidades), en estos no hay un hilo conductor salvo la estructura legal que se define en el decreto citado sobre manuales de convivencia.

Ahora, los investigadores de este estudio exploratorio analizaron los textos de los manuales de acuerdo con los criterios de la Ficha de análisis, pero ello no significa que lo escrito (significante) guarde relación estrecha con el significado. De otra manera, que lo escrito corresponda con la realidad. Por tanto, la agrupación de los manuales no indica de ninguna manera clasificaciones de mejores o peores; no, solo, los hallazgos con base en una lectura desde unas categorías. Por tanto, colegios con manuales agrupados en el numeral dos pueden tener o no procesos sólidos de convivencia.

La escritura del texto va por cada uno de los temas (categorías) de la Ficha y presenta ejemplos, de cómo en lo escrito se reflejan las tres clasificaciones de manuales descrita.

1. Derechos y deberes. Formalidad vs. trabajo pedagógico con la ley. En los manuales analizados las referencias a la normatividad son amplias. Se citan en ellos desde la Constitución Política de 1991, así como la Ley General de Educación de

1994, la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) hasta sentencias de la Corte Constitucional. Estas referencias atienden a indicar lo que dice la norma, no tanto, a interpretaciones de la misma. Ello puede indicar atención a requerimientos formales, esto es, aclaraciones para salvaguardar institucionalidad o reclamar obligaciones, más que una interpretación pedagógica o educativa de lo que de lo que indica la ley. Lo cual supone procesos de reflexión amplia y participativa que entre sus intenciones, busca cambios de actitud o acción en los diferentes actores.

En este sentido la construcción de los apartados de los manuales en los cuales se citan derechos y deberes atiende a una lógica de reciprocidad: la educación como derecho y deber demanda de los actores educativos derechos y deberes. Si realizamos un paneo de derechos y deberes advertimos una casuística que llega hasta la vida cotidiana del aula de clase. Así en un Manual se indica...

Respetar a los miembros de la comunidad, ser tolerante con manifestaciones diversas, respetar la organización institucional y a quienes la conforman, respetar el debido proceso y el conducto regular, ser puntual

Conocer y acatar el manual, cumplir requisitos para ser elegido, presentar excusas por inasistencia.

Consumir refrigerio dentro del salón, mantener hábitos de aseo, respetar horarios, actuar de manera digna, hacer uso adecuado de los servicios (Manual de Convivencia Colegio N° 12, 25-27; Manual de Convivencia Colegio N° 11, 13, 27-28)

La lectura de los anteriores deberes y derechos informa que estos documentos están actualizados en relación con la norma y que son sensible a problemáticas que la sociedad colombiana ha debatido en las últimas décadas (orientación sexual, diversidad religiosa y cultural); también, se observa el impacto de algunas políticas públicas (refrigerio y almuerzo escolar) y el intento de delimitar acciones cotidianas dentro de la institución o el aula de clase.

Lo anterior implica que la construcción y revisión de un documento de una institución educativa se hace desde un enfoque del derecho más que desde un diálogo entre pedagogía, educación y normatividad. Los manuales estudiados tienen similar función que una constitución, solo que sin la infraestructura con que cuenta una carta magna: división de poderes, e instancias especializadas en su interpretación. Por ello no es raro que en un Manual de Convivencia escolar la definición de sujeto de derechos sea central antes que la de sujeto pedagógico o educativo. Es decir, el manual enfoca al estudiante, profesor y administrativo docente como sujeto con derechos y deberes, lo cual traza unas prácticas que se articulan y en ocasiones regulan las pedagógicas y educativas. Así, sujeto de derecho es

Reconocerse como sujeto con potencia para contribuir en la construcción colectiva de los derechos, de las normas que regulan nuestra cotidianidad y las instituciones que habitamos. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 68)

Una definición más cercana a normatizar que a pedagogizar, la cual se complementa con una definición de deber de acuerdo con la cual:

La comunidad desarrolla habilidades para contribuir en la construcción colectiva, la promoción entre las y los estudiantes de motivaciones y estímulos para el respeto de las normas basados en la ética y la justicia. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 68)

Son definiciones que atienden a una lógica normativa, en derecho, sin embargo, a pesar de su importancia la mirada pedagógica y educativa tiene que estar en diálogo con la misma. Sobre la Constitución de Rionegro (1863) Víctor Hugo indicó que era una nación donde se hacían leyes para ángeles; es decir, que la norma no dialogaba con la realidad, la cual idealizaba en deberes y derechos de difícil cumplimiento. Guardadas las proporciones, en las instituciones educativas se construyen Manuales de convivencia a tono con el ambiente garantista y liberal de la Constitución Política de 1991, y con las sensibilidades sociales como la orientación de género y la diversidad. No obstante, conviene observar que en el papel están bien, pero en su aplicación se hace una brecha con la realidad que implica que lo

que dice el manual de convivencia sucumbe en el plano retórico o su aplicación descansa en el cumplimiento de la norma.

Lo anterior evidencia la falta de dialogo entre lo pedagógico y lo educativo con la norma.

2. Reconciliación. La reconciliación es entendida en los manuales a partir de los diferentes conflictos que se presentan en las instituciones educativas y que están reglamentados en la Ley 1620 de 2013. De esta manera, se construye reconciliación si se construye convivencia entendida como “contribuir a la formación de ciudadanos activos, que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, incluyente, pluralista e intercultural para promover y favorecer la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.” (Manual de Convivencia Colegio N° 12, 48)

El conflicto se presenta cuando se altera la convivencia ciudadana o “incompatibilidades reales o percibidas” entre los intereses de grupos de personas. Estas alteraciones desembocan en faltas disciplinarias que son tipificadas de acuerdo con la Ley 1620 de 2013, de menos graves a intermedias y graves. En cualquier caso y tomando en cuenta alguno de los 18 protocolos, las situaciones de conflicto son atendidas siguiendo debidos procesos que implican escuchar las voces de los actores involucrados en estas situaciones.

El conflicto, en los manuales, es el eje de la reconciliación: la una depende del otro. La reconciliación es posible porque se presenta conflicto. A su vez, el conflicto se entiende en los manuales como la no observación de derechos y deberes:

Para garantizar la efectividad de los derechos de los estudiantes, docentes y directivos y la atención oportuna de peticiones, consultas, quejas y reclamos, al igual que la atención efectiva de los conflictos escolares se tendrá en cuenta el conducto regular y el debido proceso” (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 33).

Por lo tanto, de acuerdo con los manuales de convivencia, la resolución de los conflictos se realiza de acuerdo con unos protocolos. Algunos capítulos en específico se dedican a detallar “Rutas de atención integral para la convivencia escolar y protocolos” (Manual de Convivencia Colegio N° 12, Capítulo VI; Manual de Convivencia Colegio N° 11, 30 y ss. Conducto Regular) en donde se indica cómo atender conflictos relacionados con faltas I, II y III; o, rutas de atención inicial y seguimiento al hostigamiento escolar; de atención para accidentes escolares; de atención para situaciones de consumo de SPA; de atención en la gestación adolescente (si se es mayor o menor de 14 años); de atención por violencia intrafamiliar, abuso sexual o explotación sexual; la ruta de atención a estudiantes con excepcionalidad académica; la ruta para la atención de las reuniones de padres, madres y acudientes, la ruta de atención de padres de familia a orientación; incluso, la ruta para atender refrigerios.

Tal especificidad, reiteramos, indica acatamiento de la norma; el detalle normativo en estos casos, implica por parte de los actores educativos conocimiento de rutas y protocolos, saber para el cual es necesario trabajo pedagógico previo que supera el deber que obliga a los actores educativos conocer el manual de su institución. Tal detalle, es un arma de doble filo, con el cual se puede juzgar a un actor educativo por no seguir el debido proceso.

En tal sentido la reconciliación pasa por la reparación normativa antes que pedagógica, esto es, la reparación se orientará por “la razonabilidad de la decisión, la proporcionalidad entre el daño causado y la imposición de la decisión y la necesidad (*sic*) de la decisión tomada” (Manual de Convivencia Colegio N° 12, Capítulo VI).

Pero insistimos, no encontramos proyectos, programas, acciones sistemáticas institucionales de carácter pedagógico que promuevan el reconocimiento y apropiación de un laberinto y berenjenal de normas que regulan la convivencia y reconciliación ciudadanas.

El esquema anterior refleja acatamiento de la norma pero no un trabajo preventivo en las instituciones que parta de un examen (investigación pedagógica y educativa)

sobre los conflictos que se presentan y como prevenirlos. Se atienden los casos cuando se presentan, una especie de naturalización de conflictos que podrían prevenirse; no obstante, no encontramos acciones sistemáticas para prevenir algunos de estos conflictos.

Aunque algunos manuales citan pasos para el debido proceso, y aunque en ellos hay connotaciones pedagógicas, no obstante la lógica normativa prevalece. En ocasiones esta lógica se asimila con pedagogía o se subsume ésta en a aquélla. Lo importante es garantizar el debido proceso a partir de protocolos o rutas de atención a situaciones de conflicto. Por ejemplo, la siguiente es el protocolo que se establece en un manual para atender situaciones Tipo I:

Las acciones pedagógicas fundamentales son:

1. Dialogo reflexivo.
2. Retroalimentación de la reflexión.
3. Promoción de aprendizajes básicos para la convivencia escolar.
4. Construcción colectiva de alternativas de solución de conflictos.
5. Prestación del servicio social.
6. Restablecimiento de derechos.
7. Reparación (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 34)

También se citan las acciones pedagógicas para atender situaciones Tipos II y III. Lo que queremos destacar es como en la formalidad del documento institucional lo pedagógico se restringe a lo normativo, lo cual se barniza con palabras como reflexión, servicio social, convivencia escolar. No obstante, la lógica es normativa.

3. Redistribución. En cuanto a la redistribución los manuales atestiguan una desesperanza aprendida de acuerdo con la cual se tiene cierta conciencia social, a veces retórica, de las desigualdades estructurales que afectan a las instituciones. Tal conciencia social invoca una crítica que responsabiliza de todos los males a la estructura social vigente, pero no parte de un análisis juicioso de políticas, recursos

e infraestructura en las instituciones y en cómo trabajar con estas limitaciones o potencialidades. Por tanto, es evidente para quienes visitamos los colegios las carencias en cuanto recursos e infraestructura, no obstante, advertir que políticas públicas han logrado avances importantes. En este sentido los manuales dan cuenta de ideales que implican que la redistribución es por lo menos adecuada. Esto es, estructuras sociales en las cuales las políticas económicas son progresivas ofrecen oportunidades de redistribución que impactan la vida institucional de los establecimientos públicos.

Los apartados que en los manuales regulan la convivencia con base en la legislación (Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006) dan a entender más la ausencia de redistribución que su presencia, es decir, son ideales de convivencia que para implementarlos requieren recursos con los cuales no cuentan las instituciones educativas:

...1. Del cuidado propio, 2. De la dignidad humana, 3. Del respeto a la diferencia, 4. De protección de lo público, 5. Del cuidado del entorno, 6. De la legalidad, 7. De la responsabilidad con el otro, 8. De la justicia, 9. De la razón antes que la fuerza, 10. De la defensa del bien común, 11. De libertad y autonomía, 12. De comunicación, 13. De participación, 14. De comunidad familiar (53)

La enunciación de los anteriores reguladores de convivencia además requiere de recursos para su implementación, recursos que no son solo económicos, también, logísticos, pedagógicos, políticos, sociales. Recursos que corresponden tanto con la implementación de políticas públicas progresivas como con iniciativas de los ciudadanos. No obstante, sobre este aspecto insistimos es una conciencia social denominada crítica que descarga las responsabilidades en macro estructuras frente a las cuales los sujetos están determinados.

Enunciados en los manuales de convivencia relacionados con el cuidado de la naturaleza, considerado patrimonio común; o de lo público, entendido como de todos; o de la familia como institución responsable de proveer a sus miembros de recursos materiales, emocionales y sociales, se ubican en esta lógica de considerar

la redistribución algo extra social que no atañe a los seres de carne y hueso, quienes son considerados víctimas de estructuras políticas, económicas y sociales de dominación.

En otras instituciones la desesperanza aprendida estructural da lugar a propuestas de redistribución locales o institucionales. En estas instituciones el objetivo es formar en la redistribución de los recursos en beneficio de la mayoría. Por tanto, se fomenta un ambiente de cuidado y control de los recursos que se canaliza a través de un Comité de presupuestos participativos, el cual está integrado por tres docentes y tres estudiantes por cada jornada y por tres padres elegidos en asamblea. Aunque no era el objetivo de esta investigación verificar la presencia y acción del comité citado, su mención en el manual es indicador de prácticas transparentes en el manejo de los recursos.

En el manual de convivencia de la institución se parte de un objetivo pedagógico general, al cual se asocian cinco específicos, uno de ellos atiende a la redistribución en términos de gestión de los recursos:

Diseñar acciones pedagógicas para la conservación y el cuidado de los instrumentos técnicos, mobiliarios, recursos, y en general de las instalaciones y áreas del colegio, además los elementos del entorno de valor económico, cultural, natural y emocional. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 19).

Ahondando en la reglamentación del Comité Institucional de Presupuestos Participativos, encontramos que se sustentan en las resoluciones 175 de 2010 y 3612 de 2011 las cuales reglamentan la construcción participativa del presupuesto de inversión no recurrente, así como ofrecen orientaciones para proponer mecanismos de control social y participar en las rendiciones de cuentas. También, en las resoluciones se encuentran criterios de autogestión con entidades del sector público y privado de recursos que permitan el financiamiento de proyectos de interés (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 26).

En este contexto, no es casual que el comedor escolar sea preocupación central de la administración porque ofrece desayuno a los niños de la jornada de la mañana,

almuerzo, a los estudiantes de la jornada de la tarde y doble almuerzo para quienes cumplan con jornadas adicionales. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 38).

Los testimonios de cinco docentes de otro colegio (rectora, dos coordinadoras y dos orientadoras) posibilitan relacionar aspectos socio-emocionales con redistribución. Esta asociación parte de reconocer una causalidad por carencia. Es decir, la ausencia de bienes materiales o de condiciones socioeconómicas estimula de diversas maneras el involucramiento de los jóvenes con situaciones conflictivas.

Para la rectora del colegio lo que más influencia los procesos de convivencia en la institución son las desigualdades sociales y las dificultades asociadas a ellas, como por ejemplo las riñas, los robos y la venta de drogas. Estas dos últimas son la fuente de subsistencia de algunas familias en la zona, lo que facilita la conformación de bandas tanto de adultos como de jóvenes. Esta situación es reforzada por todos los entrevistados, en especial por el coordinador de la jornada tarde: “los números no mienten. No. Estamos entre los 60 colegios con mayor índice de convivencia negativa en Bogotá.” La particularidad de esta situación se puede dimensionar, según el coordinador, en una dinámica de dos vías. Primero, en la baja tolerancia de los padres de la comunidad que se convierten en protagonistas de los conflictos del colegio:

...los mismos padres de familia se enfrentan a los estudiantes, aquí hemos tenido agresiones de estudiantes con padres de familia de otros chicos que van hacer agredidos, entonces los padres de familia se meten y ya han formado sus grupos de acción, de intervención en los mismos barrios y pues ya vienen son los grupos completos entonces. Lo esperan a la salida y eso no se ve, yo nunca lo vi tan marcado como lo he visto aquí, tan involucrada la familia a nivel de violencia.

Así, el entorno o las dinámicas externas de violencia llegan hasta la puerta del colegio. Además, las pandillas de jóvenes asociadas al mundo de la droga, conformadas por personas que usualmente no tienen trabajo y no se han graduado del colegio, presionan también a los estudiantes: los roban, los amenazan, solicitan que carguen cosas (Coordinadora de la mañana). Pero estas dinámicas tienen una

segunda cara complementaria: también ocurren de adentro hacia afuera enmarcados por la ira que se convierte en venganza:

... el conflicto empieza muchas veces por 2 estudiantes y se involucran tanto que ya no son 2 estudiantes sino 2 cursos, y de 2 cursos pasan a 2 familias o a 2 barrios, ¿sí? Eso ya nos ha sucedido. Han venido personas de otros barrios a defender pues su grupo, a sus personas y la venganza es marcada, ese sentimiento de ira, de venganza de que tengo hacerle algo al otro porque me lo hizo primero, eso sí lo veo marcado acá (Coordinador de la tarde)

De este modo, la violencia se hace presente dentro y fuera del colegio, sustentada en dinámicas emocionales relacionadas con la intolerancia, la ira y la venganza. En contraste, las otras familias, que son la mayoría, logran sostenerse mediante actividades informales: vendedores ambulantes, vigilantes, servicios generales, ventas por catálogos. La inestabilidad de esas labores y los bajos ingresos explican de algún modo, para la rectora, la disminución de matrícula en el colegio, porque las familias que quieren tener casa propia se van hacia Bosa o Soacha. De quedarse en el sector, les toca pagar arriendos que cada vez están más caros. Esta exigencia económica del contexto afecta las relaciones familiares.

La pregunta que invita la lectura de los testimonios es ¿cómo trabajar desde la escuela, es decir, pedagógicamente, con aspectos socio-emocionales que están articulados con contextos de carencias socioeconómicos? Por supuesto, lamentablemente, no es posible pensar en resolver la pregunta atendiendo exclusivamente lo socioeconómico.

Tal vez, otros ejemplos, citados por los docentes entrevistados, ayude a observar con más claridad cómo la carencia en lo socioeconómico se articula con lo socio-emocional. En uno de los colegios indican los docentes que existe discriminación hacia estudiantes de extra edad. La orientadora de bachillerato, indica que esta situación la vivieron estos estudiantes de aceleración. De hecho, algunos profesores pidieron traslado ante la posibilidad de atender a esta población. Y esta no es una cuestión menor, si se tiene en cuenta, de acuerdo con la rectora, que la mayoría de estudiantes en el colegio son extra edad.

Aspectos socioeconómicos impidieron de alguna manera que niños estudiaran en la edad correspondiente sus cursos de primaria. Ante esta carencia, el estado responde con programas de aceleración que como estrategia de currículos flexible puede ser muy útil para tratar adecuadamente todo tipo de diferencias: discapacidades cognitivas, situaciones emocionales complejas, entre otras. Sin embargo, para la orientadora de primaria esta estrategia no se usa en el colegio. Ella cree que el mismo currículo para todos genera frustración y ansiedad en estudiantes que se comparan con otros y ese es un caldo de cultivo propicio para la generación de conflictos.

La perspectiva de la coordinadora de la mañana indica que ante la diferencia los estudiantes son intolerantes, ya sea a nivel de pensamiento, vestimenta o forma de actuar. Sobre minorías asociadas con raza, no se indica ningún problema. En cuanto a género, ninguno de los entrevistados identifica alguna problemática, probablemente, porque como dice la rectora: “en este colegio hasta ahora los niños y niñas empiezan a expresar su diversidad sexual.” Sin embargo, los padres se han quejado de la población LGBTI de las peluquerías aledañas al colegio. Los identifican, según la rectora, como un riesgo para los estudiantes. Aparentemente se trata de la influencia que ejercen miembros de esta minoría sobre los estudiantes.

Retornemos a las familias y su situación económica. La ausencia de recursos básicos producto de empleos remunerados de manera estable implica que los padres permanecen la mayor parte de su tiempo en el rebusque; es decir, ausentes de sus hogares. Esto, según las orientadoras, se ve reflejado en que las familias no escuchan a los jóvenes, ya sea en el marco de relaciones muy verticales o muy permisivas. Esto resulta paradójico, porque las familias que aparecen más cercanas son las violentas, pero las familias que trabajan dejan muy solos a sus hijos, a merced, probablemente del aislamiento y de una sensación de soledad. En este escenario las pandillas se muestran como el primer candidato para llenar vacíos con gregarismo, ilegalidad y consumo de drogas, que dan algo de felicidad a los estudiantes, según una de las orientadoras de la institución.

En consonancia con esta situación, la participación de las familias es baja en el colegio y también en otras instancias de gestión de los territorios, como la Junta de Acción Comunal. El tema más álgido de la representación se da entre directivos, profesores y estudiantes. Una docente señala que los administrativos son receptivos ante las propuestas de los profesores. Esto está relacionado con la versión de una de las coordinadoras, para quien: “[la gestión es] participativa, yo creo que casi lo que hacemos nosotros acá es muy horizontal, ¿no?, [...] entonces digamos que hace parte del reconocimiento, el reconocimiento del otro como parte importante de un proceso, pues para mí, es participativa.”

Pese a ello, la otra orientadora, no piensa igual: los profesores son poco tolerantes con los estudiantes, sobre todo si ellos discuten algo dicho por el profesor:

[los profesores] son poco tolerantes, porque ante el hecho de que un estudiante discuta lo que ellos digan, lo ven como un irrespeto entonces cuando un estudiante replica algo, un estudiante dice: “No, es que a mí no me parece profe.” O dice: “usted no me da la palabra.” O -”Usted dice que participemos pero le da la palabra a otros.” Frente a eso los docentes, la mayoría, lo ve como un irrespeto, entonces eso genera conflicto y eso genera una relación desigual.

Se entrecruzan aquí la representación y el reconocimiento. Los estudiantes señalan su invisibilización, parecen denunciar a los cuatro vientos la ausencia de voz, lo que es interpretado por los profesores como irrespeto. La posición de los docentes puede entenderse como un aparente deseo de conservar un lugar preponderante, incluso autoritario. Esta escenificación del conflicto tiene dimensiones políticas ya que para lograr reconocimiento (de su autoridad) el docente silencia a los estudiantes.

En cuanto a la reconciliación, existen comprensiones diversas. Para la rectora, reconciliar equivale a conciliar, y este proceso se entiende desde la presencia del programa Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá que funciona en la jornada de la mañana. En contraste, la orientadora de bachillerato cree que la reconciliación se da en términos del siguiente proceso: a) reconocer la equivocación y que se

lastimó a alguien, b) reparar, usualmente pidiendo disculpas y c) la no-repetición de la agresión. Para ella el perdón es difícil de lograr: “...es más difícil que reconocer y aceptarlo es aceptar una excusa.” Esta orientadora afirma que la reconciliación no ocurre ni siquiera entre profesores.

Para el trabajo sobre reconciliación y sobre emociones el colegio ha adelantado convenios con la fundación Reconciliación y Perdón, con la cual según la coordinadora, “los muchachos empiezan a mejorar toda la parte de perdonar ciertos procesos de vida que han sido difíciles de superar se hizo el año pasado un taller, varios talleres con los muchachos de bachillerato y de primaria para aprender a relacionarnos y a conocernos y este año estamos trabajando toda la parte de aceptación y autoestima.” Cercano al tema de paz está el trabajo que adelanta el Centro Don Bosco, con “talleres de convivencia y talleres en construcción de valores positivos, valores para vivir en paz, y ellos allá trabajan la parte manual, la parte literaria, la parte artística e inclusive hasta la deportiva.”, testimonio que nos ofrece el coordinador.

Los testimonios de los docentes reafirman que la presencia de organizaciones de diferente índole en sectores de estratos 1 y 2, en los cuales se ubican los colegios visitados para este estudio, es abundante y vital. Estas organizaciones trabajan para diversos propósitos, algunos de los cuales se articulan con la misión de las instituciones educativas: el hospital, la unidad de víctimas, la dirección local de familias, la Secretaría de Integración, la casa de la Juventud de la localidad son algunas.

Producto de la relación con estas organizaciones de apoyo y del trabajo pedagógico de algunos docentes, en algunas instituciones educativas se reporta un proyecto que consideramos potente para el trabajo con aspectos socio-emocionales: Proyecto de Vida. En siete de las instituciones visitadas es explícito el proyecto, que toma diferentes nombres. En algunos casos la iniciativa cobró vida como estrategia para bajar el consumo de droga, pero se ha utilizado también para el autoconocimiento, el manejo de emociones, comunicación asertiva, entre otros objetivos. El proyecto se realiza mediante tutorías en tiempo de clase. Además,

tiene un componente que se articula con algunas áreas como la de ética, durante la media. Dos estrategias importantes son la autobiografía y conversación con profesores para identificar dificultades con los estudiantes.

Conviene recordar que el proyecto de vida es una estrategia formativa que tiene diferentes versiones: comunidades religiosas de diferente índole confesional, movimientos populares, organizaciones con sentido humano, movimientos de formación política con tendencias liberales. Es posible, que desde estas organizaciones el proyecto de vida, estrategia propia de las décadas 1970-1990 haya pasado a la educación formal.

No obstante, algunos docentes entrevistados, pocos, son pesimistas frente a los alcances de estas iniciativas. Una orientadora sentencia que el miedo inmoviliza a los estudiantes:

[la emoción que prima en el colegio es el] miedo, el miedo a afrontar que, afrontar unas decisiones, el miedo a ser líderes, el miedo a tener un proyecto de vida claro, tal vez por las mismas condiciones de vida, por las historias de vida que ellos tienen entonces les da miedo visualizar una cosa o una situación diferente que les dé una nueva visión de la vida, miedo a lo desconocido ellos no, por lo general los estudiantes no se arriesgan en cosas adecuadas, en tener un proyecto de vida claro, en tener metas alcanzables, el planear cosas, como que viven el día a día.

Además, agrega que los estudiantes se sienten tristes por no tener apoyo de ningún tipo por parte de nadie, ni siquiera de sus familias. Estos resultados, a saber, miedo y tristeza, son todo lo contrario al Proyecto de Vida y a sus objetivos. Esto contrasta con la esperanza que las comunidades académicas han puesto en este proyecto, que lleva muchos años implementándose en algunos colegios y que obliga a conocer sus beneficios.

5. Representación. En cuanto a la representación los manuales de convivencia son prolíficos, y el argumento central es la promoción de la democracia y la resolución pacífica de los conflictos. Así por ejemplo.

En cuanto al ejercicio de la participación democrática, implica poner en práctica, desde el currículo y el plan de estudios, las formas y los criterios que deberíamos saber usar todos los ciudadanos para tratar de resolver pacíficamente nuestros conflictos o la mecánica para consensuar y tomar decisiones que afecten a un grupo de personas. Para ello es decisivo abrir espacios para la participación de los estudiantes y docentes directamente o a través de sus representantes en los órganos colegiados, sin olvidar que es necesario potenciar la participación de padres, profesores y resto de personal administrativo del colegio en las decisiones que puedan afectar a todos. (Manual de Convivencia Colegio N° 12, 16).

Además se insiste en la participación de los diferentes actores en las instancias de gobierno o control de las instituciones educativas, así como en las responsabilidades de quienes están al frente de los establecimientos educativos. En relación con el Comité de Convivencia, los Manuales indican su constitución y funciones, y con mayor o menor regularidad en los diferentes colegios visitados, esta instancia se reúne. Sin embargo, por las actas revisadas las reuniones tienen propósitos más operativos que de índole pedagógico relacionados con temas de reconciliación y conflictos. Se reúnen para tratar asuntos problemáticos coyunturales más que para construir propuesta de trabajo que responda a las necesidades particulares de la institución.

Lo anterior implica que estas normas, con buenas intenciones y desde un espíritu garantista, no obstante, no tienen mecanismos de redistribución, es decir, viabilidad de llevarse a cabo. Por tanto, corresponde a los ciudadanos recorrer un largo trecho burocrático para garantizar su cumplimiento.

En otro grupo de manuales la representación tiene otros matices menos formales y que indican un trabajo de pensar su construcción y revisión desde otras lógicas que tienen en cuenta la norma pero no subsumen lo pedagógico y educativo en ella. Así por ejemplo, la siguiente conceptualización de participación tiene aspectos que es importante destacar:

se propone como una práctica, una vivencia cotidiana, a partir de la cual los y las estudiantes asumen un rol protagónico en sus vidas, dan sentido y resignifican sus contextos y realidades. De esta manera, se erige como reto de la participación la transformación de las relaciones prácticas de dominación y opresión que limitan el desarrollo de los individuos y las comunidades, por relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad, reciprocidad, reconocimiento y valoración del otro (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 18; subrayado investigador).

Práctica, re significar, transformación, relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad connotan otras lógicas más cercanas a lo pedagógico que a lo normativo; o por lo menos, hay dialogo entre lo normativo y el campo de la educación. También, el texto citado deja entrever una construcción menos abstracta del manual a favor de una que tiene en cuenta las realidades de la institución. Este manual es prolífico en mencionar los derechos de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa: padres (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 25; estudiantes (Ibid., 28), profesores (Ibid, 27), por citar tres actores.

No es casual que cuando se ofrece una definición de Ciudadanía y Convivencia, los autores del manual se salgan de las canónicas acuñadas en la norma o en documentos oficiales. Con ello enriquecen estas perspectivas, antes que contradecirlas. Así, ciudadanía y convivencia

es un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. Se caracteriza por ser dinámica constante y cotidiana. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 68).

En el texto del manual que nos ocupa en las últimas líneas son palpables las continuas alusiones a la participación por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa y el empleo de un lenguaje incluyente. Lo cual concuerda con lo que se establece para la toma de decisiones, tal como ya lo expusimos. Es decir, la sintonía de lenguaje, así como lo que se observa y dialoga con los profesores

implica que en la institución hay procesos rescatables en cuanto a la redistribución y representación.

Conviene informar que aunque existe un Comité de Convivencia, los reportes de reuniones del mismo son escasos. Sin embargo, las referencias a la constitución, funciones y acciones del comité están en diferentes apartados del Manual, así como en los protocolos que orientan el tratamiento de diferentes situaciones de conflicto.

Es importante señalar que en los colegios que participaron en este estudio exploratorio (especialmente en los urbanos, 9 en total) el gobierno escolar como mecanismo de representación es deficiente. Ello está presente desde la campaña en la cual los candidatos y electores recurren a promesas que no cumplen o que son insustanciales, a la compra de votos cuya dádiva son, en ocasiones, dulces. Una vez elegidos, el gobierno escolar es subsumido en las lógicas de gestión de los adultos, quienes filtran peticiones y demandas bajo el argumento que algunas no se justifican. Predomina, entonces, el adultocentrismo en la toma de decisiones. A esto se suma, o por ello, los estudiantes no utilizan los mecanismos de representación disponibles.

6. Reconocimiento. Como hemos indicado, los manuales de convivencia recogen problemáticas sobre las cuales la sociedad colombiana ha sentado puntos de vista que se recogen en la normatividad vigente. Por ejemplo: el cuidado propio (reconocimiento de la individualidad y de la responsabilidad del auto cuidado), la dignidad humana (los estudiantes son concebidos como sujetos de derechos y, por tanto, deben recibir un trato digno), del respeto a la diferencia (reconocimiento de la diversidad y el respeto por esa diferencia). En los manuales de convivencia estudiados destacan estos aspectos, más otros relacionados con el reconocimiento. Sin embargo, la presencia de estos apartados, como con la categoría redistribución, indican su ausencia más que su presencia. Esto es, en los manuales se ofrecen criterios sobre diversidad, reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena porque ello no está presentes en la vida cotidiana, es decir, porque con frecuencia en las relaciones cotidianas se afectan estos criterios de convivencia.

En otros manuales el reconocimiento se articula con la coyuntura nacional que se asume como cultura de paz y de no violencia que implica el ejercicio pleno de deberes y derechos de los actores de la comunidad educativa. Por tanto,

La cultura de paz y de no violencia se logra cuando nos reconocemos como personas iguales frente a los derechos y frente a los deberes. Los valores y principios institucionales fortalecen nuestro tejido social (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 14).

Desde otra perspectiva complementaria de la de competencias, en este manual se trabaja desde la noción de capacidades presente en diferentes documentos de la Secretaria de educación de Bogotá. En esta dirección se promueven la dignidad la dignidad, la identidad y la tolerancia, estas definiciones colocan en dialogo la formalidad que prescriben la norma con la coyuntura nacional y con propuestas pedagógicas y educativas. En este contexto, dignidad es

el valor inherente al ser humano en cuanto ser racional dotado de libertad y de poder creador, capaz de moldear y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 17)

Identidad atiende a la capacidad para

Para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia (Idem.)

y tolerancia está relacionada con la capacidad de

Aceptar al otro como igual a pesar de sus diferencias, y viendo en ellas algo positivo para crecer y enriquecerse. La tolerancia como valor nos compromete a escuchar y valorar los pensamientos ajenos aunque no coincidan con los nuestros (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 18).

La opción de quienes construyeron este manual para poner en dialogo norma, pedagogía y educación es construir lo pedagógico y educativo desde categorías valores y capacidades, lo cual se observa en los diferentes del texto. Y lo normativo,

lo insertan como anexo a partir de una selección de normas o partes de ellas que pueden ser de utilidad. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 71)

El dialogo entre pedagogía, educación y norma se observa con más nitidez en el capítulo XV titulado Programa de inclusión, en el cual se describen las condiciones del programa dirigido a estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, se aclaran los criterios de ingreso, el modo en que serán atendidos, cómo debe funcionar la flexibilidad curricular en estos casos, cómo será el proceso evaluativo y cuáles deben ser los compromisos de los padres de familia.

7. Concepción de justicia. En consonancia con un talante liberal y garantista, en los manuales de convivencia hay consideraciones sobre la justicia. Tal el caso de “creemos importante fomentar la práctica de la equidad y la justicia, en el sentido de dar lo que nos corresponde y recibir lo que nos merecemos, evitando el favorecimiento y la deshonestidad” (Manual de Convivencia Colegio N° 12, 51). Aunque se da cuenta de una justicia restaurativa (garantía para el debido proceso, favorecimiento de los arreglos que beneficien a las partes, reconocimiento de la posibilidad de restaurar lo que una falta deja) lo que se evidencia en las actas de los comités de convivencia o en los diálogos con profesores es que a lo máximo que se llega es a no escalar el conflicto o a hacer las paces de manera forzada; o de acuerdo con los protocolos, a seguir el debido proceso que implica más retribuir que restaurar.

En otros manuales el talante liberal y garantista da paso a concepciones de justicia con un carácter más deontológico, esto es, más acordes con procesos cotidianos, locales, menos abstracción y más atención a procesos reales. Así por ejemplo, la justicia está asociada con el respeto que implica el

reconocimiento y aceptación del otro con sus cualidades, actitudes y opiniones. Implica valorar, acatar la autoridad y considerar su dignidad. Se acoge a la verdad y a la justicia. Exige un trato amable y cortés, creando un ambiente de seguridad, cordialidad y autonomía en la institución. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 17).

O con la responsabilidad que es

el llamado a asumir las consecuencias de las acciones que se hayan tomado de acuerdo con la noción de justicia y de cumplimiento del deber en todos los ámbitos de la vida. (Idem.)

En concordancia con lo anterior, se garantiza a los diferentes actores atención por parte de las instancias; además, se enlaza el debido proceso con justicia, ya que esta ayuda a la convivencia. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 27). En el manual de esta institución se da cuenta de los procesos y protocolos para atender situaciones que vulneran la convivencia, así como las acciones restaurativas y reparadoras que están articuladas con el restablecimiento de derechos y la reconciliación entre las partes implicadas. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 35)

Igual que en otros manuales, se cita apartado de sentencia de la Corte Constitucional, en la cual el tribunal indica

la educación sólo es posible cuando se da la convivencia y si la disciplina afecta gravemente esta última, ha de prevalecer el interés general y se puede, respetando el debido proceso, separar la persona del establecimiento educativo (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 73)

8. Concepciones de conflicto. Los manuales de convivencia estudiados presentan nociones de conflicto según las cuales éste es positivo, y está presente en todas las relaciones sociales. Indican que lo importante es canalizarlo y tratarlo para que no desborde en violencia. Tales como las riñas y los enfrentamientos o las agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales e incluso electrónicas.

Para definir el conflicto se apela a la norma (Ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año) que indica que los conflictos “son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses”. La misma ley aporta elementos que en los manuales se transcriben y que guardan relación con el manejo inadecuado del conflicto que implica que

... no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales, por lo menos, uno es estudiante (Decreto 1965 de 2013)

Igual opción se toma en los manuales para definir agresión escolar, agresión física, verbal, gestual, relacional, electrónica, acoso escolar, ciber acoso, violencia sexual, vulneración y restablecimiento de derechos.

Lo expuesto indica un apego a la justicia restaurativa inmediata, claro, sin mayores repercusiones en la convivencia y en el trabajo con emociones. En los casos más exitosos se logra la no-repetición de agresiones y una convivencia tranquila en un mismo espacio entre los agredidos. No obstante, remarcamos, el trabajo pedagógico con los aspectos socioemocionales en medio del conflicto es un factor clave para resolver estos problemas, e incluso son condición de posibilidad para acercarse al perdón. Como la justicia es precaria, el perdón se aleja, y se deja a buenas intenciones y a decisiones personales. Una profesora lo expone de manera más clara:

“[Frente a la pregunta por la posibilidad de que surja el perdón responde] como muy personal ¿no? Y que uno no tiene tiempos para eso, eso puede que se mantenga y perdure hasta que ellas terminen, o puede que en algún momento de la vida se vuelvan las mejores amigas, eso pasa, osea eso es impredecible pero si se ha dado.”

9. Aspectos socioemocionales. Algunos manuales de convivencia analizados no dan cuenta explícita de aspectos socioemocionales. Las referencias que se hacen son generales cuando no vagas, y especialmente se recalca el control de las emociones para evitar que los conflictos escalen. Se reconoce que los aspectos socioemocionales son importantes en la convivencia, y se citan ejemplo, uno de ellos alerta que el resentimiento en una pelea o malentendido puede con el tiempo desatar conflictos más profundos. No obstante, no se trata de manera directa en los manuales de convivencia. Posiblemente sea por desconocimiento o porque se carece de estrategias pedagógicas para abordarlo.

En otros manuales es explícito aunque mínimo la mención de lo emocional. Por ejemplo:

las emociones forman parte del ser humano. En nuestras acciones y decisiones diarias el aspecto socio-afectivo es un factor determinante de nuestro crecimiento personal y de nuestras relaciones en sociedad. El aspecto socio-afectivo involucra la capacidad de identificar y controlar desde nuestra conciencia sensorial las propias emociones, así como la capacidad de construir intersubjetividad en relación con los otros. (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 18)

Aunque el término es afecto no obstante destacamos la mención a categorías que tienen importancia en los procesos de reconciliación y paz, y que asumen una mirada de regulación como se indica en la siguiente referencia:

los procedimientos de interacción que tienen el estudiante a nivel individual y social relacionados con la promoción de la sana convivencia, asumiendo responsablemente los derechos y deberes en su ejercicio de estudiante, mostrando continuamente interés para su formación integral, identificando su propio desarrollo de manera crítica y consciente y consistente para solucionar los problemas familiares, escolares, sociales y manejo de sus emociones” (Manual de Convivencia Colegio N° 11, 46)

Las exploraciones hechas para este estudio que involucraron entrevistas con orientadores, coordinadores y profesores, así como el análisis de documentación relacionada con el Comité de Convivencia indican que en los colegios que hicieron parte del estudio las emociones no necesariamente son categorías de trabajo diario con relación al conflicto escolar.

Hay lugares comunes muy cercanos a regulación de emociones. Una coordinadora con suficiente experiencia en las lides de conflictos, utiliza expresiones como “tranquilizar y pensar con cabeza fría” durante los conflictos. Para la profesora se trata de bloquear malas energías como de una disposición a sentir otras emociones, tal la empatía. De hecho, la tranquilidad es para esta docente la posibilidad de

Reconocer al otro, de escucharlo y respetarlo. No obstante, lo dicho, las construcciones valiosas de la coordinadora sobre la tranquilidad como emoción importante, en el colegio no se desarrollan procesos a largo plazo que posibiliten a estudiantes y docentes ponerla en acción en situaciones de conflicto. Retornamos a la figura de apagar incendios: la tranquilidad es primer paso de resolución de conflictos, es decir, como herramienta para solucionar conflictos, más que para prevenirlos.

10. Construcción y revisión del Manual de Convivencia. Se menciona que se hace de manera participativa, no obstante, la mayoría de los manuales son elaborados por un comité delegado por el Consejo Directivo. En cuanto a su socialización y apropiación por parte de la comunidad educativa, basta con publicarlo en medios impresos y digital, y comunicar a la comunidad educativa de su existencia. No obstante, no se evidencian procesos que impliquen un trabajo más de fondo para su socialización y apropiación. Además, se constata que la influencia de asesores o expertos en derecho es una ruta obligatoria cuando de construir o revisar un manual se trata.

3. Rutas de abordaje de aspectos socio-emocionales en la escuela y las necesidades que de estas rutas subyacen.

Consultados los profesores sobre si en las instituciones educativas se desarrolla algún trabajo sobre emociones, la respuesta es no; en otras ocasiones vacilan y derivan en proyectos relacionados con competencias ciudadanas lo relacionado con emociones. Se evidencia, la poca o escasa claridad sobre el tema, que alguna docente reconoce al indicar que no sabría exactamente porque no sabe qué entender por emociones.

No obstante, en las entrevistas se encuentran elementos que permiten trazar rutas de atención sobre las emociones las cuales derivan en la profundización de los conflictos. Resaltemos algunas de las que se mencionan.

“No se deje”. La ruta del hogar. De acuerdo con los testimonios de los profesores orientadores buena parte de los conflictos devienen de lo que podríamos considerar

trivialidades: me miró mal, me dijo una mala palabra, me empujó, me hizo gestos, son causas de conflictos porque frente a estas trivialidades en casa, padres, madre, hermanos, tíos, abuelas indican “No se deje”. Tal directriz termina en conflictos de golpes que por supuesto contienen una carga y desgaste emocional no solo para los involucrados directamente sino también para los docentes y familiares que tienen que atender la situación cuando pasa a mayores. Dejarse, en este código familiar, es sinónimo de debilidad; no dejarse, de virilidad.

Un aspecto que destacamos es que los docentes entrevistados reafirman que este patrón: “No se deje” se conforma desde la primaria, y deriva la formación emocional en la fortaleza del carácter. No dejarse es un patrón que respalda la familia, frente al cual la escuela, no tiene respuestas asertivas porque no dejarse tiene sus réditos; dejarse, incluso puede llevar a que el problema se ahonde o se intensifique con el tiempo.

Emociones y coyuntura. En las instituciones educativas existe un tinglado para que las emociones se trabajen de manera coyuntural, además de focal e individual. Esto quiere decir, cuando se presentan casos se sale al paso. En otras palabras no hay un trabajo sistemático, institucional y que implique ejercicios de sistematización. Lo que hay son experiencias que dan resultado, a los ojos de los profesores, y que se transmiten entre ellos. Por ejemplo:

El docente cuidador. En la primaria dado que el mismo docente está más tiempo con los estudiantes (orienta la mayoría de asignaturas, y en ocasiones acompaña un grupo durante un ciclo) también se transforma en cuidador, es decir, en una especie de familiar que los aconseja, felicita, regaña; al cual acuden los niños por diferentes circunstancias en las cuales están involucradas las emociones.

Los docentes apoyo. “Profesor apóyeme con esto”, es una frase recurrente en los docentes cuando se refieren a u situaciones de conflicto que se les escapan de las manos o que requieren el concurso de un colega. Por ejemplo, para hablar con un padre de familia sobre el comportamiento de un estudiante; o para hablar con estudiantes que no atienden a las indicaciones de los docentes. También, testimonian los entrevistados casos en los cuales los estudiantes solicitan apoyo de

un profesor de confianza para que les ayude a resolver un conflicto. En estos casos, los jóvenes quieren evitar que el conflicto agrave y en tal sentido solicitan el concurso del docente.

Primer mediador y remitido. De acuerdo con los entrevistados, este docente es el que evita que los conflictos escalen, lo cual implica un trabajo en el aula de clase. Los orientadores testimonian que estos docentes se dan especialmente en primaria, ciclo en el cual los docentes están más comprometidos con las situaciones difíciles de los estudiantes, y ayudan a que se resuelvan en el aula de clase mediante trabajos que denominan pedagógicos.

Estos trabajos pedagógicos tienen diferentes versiones. Una primera es la escucha por parte del profesor de las quejas de los estudiantes, escucha antecedida por “lagrimones” que inclinan afectivamente al docente sobre las causas del llanto.

Otra forma de trabajar pedagógicamente las emociones es responder a los requisitos de ley, entonces pedagógico es similar a coerción, a vigilar, castigo. Por tanto, el maestro limita su acción sobre lo emocional a lo que permite la ley.

Otra versión pedagógica de asumir las emociones es el aleccionamiento de los estudiantes que comenten determinado tipo de fallas o se ven involucrado en situaciones. El maestro interviene aleccionado al estudiante para que evite hacer esto o aquello. Aquí, destacan los docentes, es importante que el estudiante acepte la responsabilidad en los actos. De acuerdo con una docente, aceptar en “empezar a salir del lodo”.

No obstante estas consideraciones pedagógicas sobre las emociones, observamos que apuntan a la manifestación de las emociones pero no a un trabajo profundo y sistemático. En tal sentido, la imagen del iceberg ejemplifica los logros de este tipo de acciones pedagógicas: se atiende a lo que se ve; no que no aparece, que es importante por su densidad y magnitud, no se atiende.

En básica y media, los docentes, dicen los entrevistados, pierden el compromiso de ayudar a resolver a los estudiantes sus conflictos, y la costumbre es remitirlos al coordinador (académico o de convivencia). Los testimonios de los entrevistados

dejan entrever que la práctica de los profesores de primaria (primer mediador) ayuda más en la construcción y formación de emociones. La práctica remisoria, funge como bomba expansiva de emociones que traslada malquerencias de lugares (aula de clase a coordinación) y entre personas.

De acuerdo con lo anterior, las emociones por conflictos tienen un recorrido diferenciado en primaria, básica y media. Por lo general, en primaria parten del aula de clase, espacio en el cual se trabajan. En básica y media, empiezan en el aula, pasan al docente, quien remite a un coordinador, y de aquí, dependiendo de la gravedad escalan al Comité de Convivencia y a la Rectoría.

En resumen, los docentes entrevistados entienden por trabajo pedagógico de las emociones la siguiente ruta: aceptar responsabilidad, ofrecer disculpas y realizar tareas de reparación, tales como una cartelera o asistir a otro salón en calidad de monitor para “soportar” estudiantes indisciplinados. Lo anterior indica ausencia de protocolos pedagógicos; no legales, estos últimos suman 18 de acuerdo con la Ley 1620. Lo que evidenciamos es un protocolo pedagógico que podríamos denominar de las disculpas.

De la casa al colegio. Con menos herramientas para trabajar las emociones se encuentran los docentes cuando éstas se originan en conflictos del hogar. Los estudiantes son obligados a mentir sobre las causas de rastros en sus cuerpos de violencia; la mentira oculta las emociones. Se citan algunos ejemplos, uno de ellos es el infante que llega al colegio con quemaduras las cuales adjudica a la sopa. La profesora que lo atiende sabe que un líquido caliente no es causa de la herida, también se lo dice los ojos aguados del estudiante. En la lágrima que no afloró se quedaron las emociones, entre ellas la rabia y el miedo del estudiante; el dolor e indignación de la docente.

Estos tránsitos de las emociones: de una mano (primaria) a muchas manos (básica y media); de un profesor (primaria), a muchos, (básica y media) alertan sobre la necesidad de construir criterios unificados de atención sobre situaciones de conflicto en las cuales se anidan emociones. De acuerdo con las entrevistas, atender las emociones tiene relación con procesos de reconocimiento, esto es, reconocer las

diferencias y la diversidad, especialmente porque los conflictos que citan los entrevistados tienen su origen en la burla del diferente. Representación, ante todo porque buena parte de los conflictos no reconocen las libertades fundamentales de los estudiantes, y al no resolverse en condiciones pedagógicas, implican que el “No se deje” (menos representación) gana frente a la representación: la fuerza obstruye la representación. Y en relación con la reconciliación, especialmente porque los conflictos fomentan la segregación y la pérdida de confianza entre los afectados y en relación con la educación. (Novelli, Lopes, Smith, 2015).

Los maestros entrevistados indican que cuando un conflicto pasa por varias manos hace que las emociones tengan diferentes tratos: unos despreocupados, a veces manoseos; el que pase por una mano, es mejor. Por muchas manos es un teléfono roto, se tergiversa el mensaje de la emoción. Además, son conscientes que diferentes conflictos implican diferentes emociones; también, que las edades arrastran emociones que en ocasiones no se trabajan.

Expresión de emociones. De acuerdo con las entrevistas, los colegios ofrecen espacios físicos, culturales, lúdicos para que los estudiantes manifiestan emociones. Una fiesta, una actividad deportiva, una salida de campo, un día de integración, el dibujo de un mural, ofrecen a los estudiantes oportunidades para manifestar emociones que se traslapan en las aulas de clase o en espacios formales institucionales. Se puede decir que es una forma anónima de manifestar las emociones, y por tratarse de espacios esporádicos, la manifestación es espontánea, por tanto, sin mayor reflexión.

Una última reflexión tiene relación con legalidad y conflicto. Sobre este aspecto recomendamos ver el análisis de los manuales de convivencia. Aquí queremos remarcar lo que indican los testimonios captados a través de las entrevistas. Los docentes aducen que el tratamiento legal de los conflictos implica pasar por alto las emociones de los estudiantes o, por lo menos, no considerarlas. Lo importante aquí es la falla que se cometió. En tal sentido, la legalidad tiene doble dimensión. Evitarla o asumirla. En el primer caso, se insta a realizar diferentes actividades para evitar que el conflicto escale; evitar significa diligenciar un papeleo y sortear burocracias

que previenen a los docentes. Asumirla, indica que por ley no se puede hacer más y que se debe proceder de acuerdo con ella por la gravedad del asunto. En las dimensiones citadas, las emociones quedan en trasfondo.

Una referencia sobre aspectos socio-emociones y docencia. La experiencia de los profesores en conflictos de convivencia escolar les indica que éstos trascienden los muros de la escuela. Una labor de los docentes es ayudar a prevenir conflictos o a que estos escalen. Un profesor de educación física relató en la entrevista que en una ocasión se vio obligado a detener a un estudiante que amenazó con cuchillo a otro, dentro del colegio. El estudiante del cuchillo se fue del colegio durante 20 días. Durante ese tiempo Felipe adelantó el debido proceso trazado por el manual de convivencia. Sin embargo, después de hablar con los padres y el estudiante, el rector decidió no sancionar al estudiante sino sugerirle al padre de familia el traslado a otra institución. Pero este proceso durante los 20 días fue muy difícil para el profesor porque sabía que dicho estudiante pertenecía a una pandilla. Su temor se materializó cuando un tiempo después se encontró con el estudiante fuera del colegio:

me cago del susto cuando ese chino se me viene así con la mano hacia arriba. Yo no le hice nada al chino yo tengo mi corazón tranquilo sé que hice las cosas bien. Entonces por eso, por eso como que me confié un poco y pues el chino también se dio cuenta de que además que hay un pacto, yo pienso, hay un pacto como entre hombres que tiene que esperar que haya agresión para responder ¿si? Y yo con las manos así sentado en los bolsillos con toda tranquilidad pero con que me cagaba por dentro. Entonces si el chino haría la misma diría: “no, a este man no. Este man no fue el que la embarró y no lo hizo de mala gana.”

El conflicto no es tan escolar. Así, el miedo de enfrentar a un estudiante es grande porque las relaciones con actividades ilícitas y pandillas por parte de los estudiantes es bien conocida. De modo que cuando se cruza la puerta del colegio ocurre la magia de la autoridad: hacia adentro los adultos mandan, hacia afuera los

estudiantes. Este adentro-afuera equilibra el tablero del poder y obliga a pensar en este colegio más en horizontalidad que en autoridad, como lo ilustra otro profesor:

Hay profesores que han salido de acá, profesores que no han leído el contexto. No los voy a criticar tampoco, pero llegaron y no leyeron y es el conflicto con los estudiantes como padres de familia, como la confrontación y lastimosamente eso se ve reflejado con lo que pasa afuera y hay profesores que normalmente salen y los roban 1 vez, los roban 2 veces, los roban 3 veces, amenaza, entonces ya piden cambio [...] A dos profesoras también que llegan a tratar mal a los estudiantes a decirles: “mire, es que yo sí soy, yo sí tengo y yo sí he hecho.” Y los profesores pues no están porque es que esa era la actitud...Tampoco es aguantarse todo lo que digan los padres de familia pero sí es entender unas dinámicas sociales que se presentan acá y generar un espacio horizontal en que yo puedo ser profesor, puedo tener una carrera, pero yo aprendo de ellos, escucho y respeto también al padre de familia.

El profesor afirma la horizontalidad en términos de respeto, sin embargo, es innegable en su propio discurso la respuesta violenta e intimidatoria que se da cuando la horizontalidad no se da por parte de un profesor. Este temor a las represalias por parte de los estudiantes justifica que el manual de convivencia no se aplique de forma estricta, sino que se busquen mecanismos alternativos basados en la confianza, verbales, que escapen al formalismo atrapado en las hojas del manual de convivencia.

4. Lo emergente: rural y urbano: significados disímiles a experiencias similares

Este apartado se sustenta en las entrevistas que concedieron docentes de tres instituciones educativas distritales rurales: Colegio N° 7, Colegio N° 9, Colegio N°5. En las instituciones citadas se entrevistaron en total 11 docentes que cumplen funciones de docentes, orientadores y coordinadores: seis en la primera, tres en la segunda y dos en el Colegio N° 5.

Se leyeron las transcripciones de las entrevistas y se escucharon en su totalidad, especialmente porque lo escrito no refleja los sentidos que la voz del entrevistado imprime. La lectura y escucha permitió hacer codificaciones teniendo como telón de fondo un marco de referencia que implica abordar las emociones desde la perspectiva de las cuatro R (Novelli, Lopes, Smith, 2015). Este trabajo de relación con esta perspectiva se ahondará en otro documento. Aquí, nos ocupamos de rastrear lo que los docentes entrevistados refieren de manera directa o indirecta sobre emociones, más con una intención descriptiva que recoja en categorías las voces de los maestros.

En los tres colegios rurales encontramos emociones trashumantes, especialmente porque lo rural implica movimiento de poblaciones (docentes y estudiantes) de manera continua. Tales migraciones implican trashumancia de emociones. Luego reflexionamos sobre la relación de la escuela como lugar de recursos con las emociones (redistribución). Posteriormente abordamos las formas cómo se trabajan las emociones que implican tránsitos de las mismas, roles de los docentes, relaciones con la legalidad y trabajo pedagógico desde comprensiones que implican más evitar que pedagogía. En seguida, el informe.

Emociones trashumantes

Por diferentes razones algunas familias de estudiantes de los colegios que hicieron parte de este estudio exploratorio se trasladan de un lugar a otro: del país, de la ciudad o de un mismo barrio. La mayoría de las causas atienden a necesidades socioeconómicas: empleo, seguridad, falta de dinero para el arriendo, solicitud de desocupación de un inmueble tomado en arriendo, entre otras. El traslado de un lugar a otro no es solo de muebles, encerres y demás; también de emociones. Es una trashumancia incierta de emociones. Por lo general, la trashumancia implica salir de un terreno yermo en busca de mejores pastos, más frescos, para evitar el calor; en la trashumancia puede perderse peso o agarrar enfermedades porque se cambia de territorio. En este caso, la migración de las familias implica para los jóvenes trashumancia de las emociones; para las emociones es un proceso incierto.

Las emociones requieren raíces y éstas quedarse un buen tiempo para echarlas. Durante este tiempo en un lugar, los estudiantes socializan, conocen amigos, enemigos; se identifican con territorios, forman subjetividades. El traslado de la familia por diferentes razones corta abruptamente las raíces de las emociones: los demás, los espacios físicos, las culturas, los territorios.

Ahondemos en las raíces de las emociones, y en la poda que se produce de las mismas cuando hay migraciones.

La coordinadora académica de un colegio rural destaca que éste es para los estudiantes un lugar de socialización en diferentes aspectos. Destaquemos algunos que mencionan seis docentes entrevistados de este colegio rural: dos coordinadoras académicas, dos orientadores, una coordinadora de convivencia y un docente.

El colegio como lugar de recursos. Programas de alimentación escolar como los que ha implementado la Secretaría de Educación hace algunos años, suplen las carencias de muchos estudiantes que encuentran en ellos una de las pocas oportunidades de comer algo durante el día. “Barriga llena corazón contento”, reza un adagio. La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es sencilla (no simple) y compleja. Por tal motivo, el traslado de las familias de los estudiantes les obliga a cortar con un lugar de recursos, asociado al cual se encuentran amistades, afectos, miedos, pasiones.

El colegio como lugar de recursos también implica que ayuda a los estudiantes a vivir experiencias de convivencia más atractivas que las que viven en sus hogares, por lo general disfuncionales, en los cuales el maltrato es pan de cada día. Muchos de estos maltratos tienen como causa la ausencia de recursos que deriva en malas palabras, aguantar hambre con golpizas o violencia intrafamiliar.

Esta trashumancia, que con todo implica familias con cierta estabilidad propia del mundo rural, contrasta con las formas como se viven las emociones en instituciones educativas ubicadas en la ciudad. Las problemáticas más comunes en el mundo urbano educativo son el consumo de SPA, la violencia intrafamiliar y la violencia

sexual. De acuerdo con docentes entrevistados “detrás del consumo, detrás de la pelea, detrás de la noción suicida que hay o sea vacíos afectivos, soledad, tristeza.” El mundo rural, al parecer, integra más a los estudiantes con los docentes y con la comunidad; ello no implica que no haya situaciones conflictivas.

En las instituciones educativas urbanas, las carencias socioeconómicas (del sector, las familias y la institución) se experimentan de maneras más directas que en ambientes rurales. Así por ejemplo, la falta de recursos limita la movilidad en algunas instituciones urbanas, por tanto, la convivencia tiene un factor más que tener en cuenta. Por ejemplo, los 40 estudiantes o más que tienen que atender los profesores en las aulas y las limitaciones de espacio implican, por ejemplo, especies de pico y placa para el uso de recursos institucionales: canchas, colchonetas, baños, tienda escolar. La falta de espacios en instituciones ubicadas en ambientes urbanos, repercute en los conflictos. El testimonio de un profesor de sociales lo presenta de la siguiente manera:

los niveles de agresividad que prácticamente ellos no toleran ningún contacto físico porque para ellos puede ser como una agresión, es decir el colegio es muy pequeño y ellos por lo general se amontonan en las escaleras y eso para nosotros es punto de crisis también, las escaleras porque si se tocan ahí, había muchas peleas.

Los conflictos se alimentan de la intolerancia de los estudiantes al contacto físico. Esta limitación de espacios también ocurre con el vecindario: las casas aledañas son focos de consumo de estupefacientes, cuyos olores entran al colegio. Además, los estudiantes se quedan en casa cuando salen del colegio, pues para él los estudiantes deberían tener más oportunidades de actividades artísticas que complementen su formación. Otra dimensión relacionada con el espacio, esta vez social, es la escasa movilidad espacial que impide relaciones más allá del contexto relacional inmediato. Por ejemplo, una estudiante, relata un profesor de sociales, le comenta: “profe yo hago todo lo posible por no ser ‘ñera’, créame, yo no quiero ser ‘ñera’ y estoy buscando un novio pero todos los niños que conozco de grado

séptimo, todos son 'ñeros'. Entonces, ¿qué hago profe? Todos los que me caen son 'ñeros'."

La falta de oportunidades, de expectativas, tiene mayor control social en medios urbanos que en los rurales. Es decir, en lo rural el estudiante es más incógnito; en el urbano, las redes sociales, comunican cualquier suceso. Esta imposibilidad de movilidad tiene otro nombre para una orientadora: "en el contexto social [que] no hay muchas oportunidades". Los egresados muchas veces recurren a trabajar en lo mismo que sus padres, que son trabajos mal remunerados, como vender flores. Esto se asocia también a los escasos recursos de las madres de la comunidad, que por ejemplo, se quedan viviendo con hombres maltratadores porque ellos dan el sustento a la casa. La orientadora, matiza la falta de oportunidades desde un lugar muy común: es cuestión de actitud. Esto lo ejemplifican con algunos egresados que han logrado ir a la universidad y que les hablan a los estudiantes de últimos grados. Lo cierto es que las "alternativas se limitan a trabajar en un almacén, tenemos otros que dicen vamos para el SENA. [...] o que salga en la página del face, de bicicletas por Colombia por ponerte un nombre, de ah mire, esta es la bandita que roba bicicletas en tal parte. Y de la bandita que roba bicicletas tenemos 3 estudiantes que estudiaron acá", testimonia la orientadora.

Otra diferencia entre ambientes educativos rurales y urbanos es, posiblemente, las dificultades en ambientes urbanos implican cierta flexibilidad en la exigencia académica. Lo cual atrae y expulsa a estudiantes con problemas de comportamiento. Aunque profesores de una y otra institución aducen que los puntajes en pruebas Saber 11 son bajos (algunos dicen, ¡los más bajos!), en ambientes urbanos ello se relaciona con problemas de convivencia: "Académicamente en el ICFES nos va mal, bajo. Académicamente los resultados no son buenos porque estamos solucionando temas convivenciales todo el tiempo.", aduce una orientadora. Por tanto, buena parte de los recursos (pedagógicos, educativos, físicos, de inversión) se orientan a resolver situaciones de convivencia. También, en escenarios urbanos, programas de extra edad posibilitan a los jóvenes trabajar y estudiar.

De acuerdo con los profesores entrevistados de colegios rurales, el colegio es también lugar de canalización de recursos. Lo cual se evidencia de manera más clara que en ambientes rurales. Así por ejemplo, la presencia de buses que trasladan a los estudiantes, las cocinas y comedores escolares; la presencia de organizaciones públicas y privadas que articulan su labor con las instituciones educativas, lo demuestran.

En los colegios urbanos, ya hemos hecho mención, los docentes testimonian en las entrevistas como en los barrios aledaños al colegio existen diferentes fundaciones que apoyan a los estudiantes y a sus familias, especialmente en temas relacionados con carencias económicas: mercados, capacitación en oficios, rehabilitación, útiles escolares, entre otros. Pero es el colegio el que canaliza estos recursos. Esto significa lo siguiente: algunas de estas fundaciones atienden a los estudiantes si estos van remitidos o recomendados por el plantel educativo o si demuestran que estudian en él; también, que los representantes de las fundaciones se acercan al colegio a ofrecer servicios que pueden interesar al colegio, y en ocasiones realizan algún tipo de articulación que beneficia a los estudiantes. De alguna manera, podemos observar en las fundaciones que destacan los profesores organizaciones de la sociedad civil que aportan a la construcción de tejido social.

El aporte de la sociedad civil por medio de organizaciones no gubernamentales, religiosas o fundaciones de empresas privadas lo reconocen docentes de otra latitud de la ciudad. Este aporte promueve, según los entrevistados, sentido de pertenencia, vinculado a la participación de muchos estudiantes a la parroquia del 20 de Julio, específicamente a actividades de danza y teatro. La coordinadora de la jornada de la mañana de un colegio del sector, ve en esta vinculación de los jóvenes deseos de surgir, de salir adelante. Estos deseos se truncan con la realidad de oportunidades que los jóvenes del colegio tienen: muy pocos van a la universidad o acceden a estudios en el SENA. Otra orientadora de básica y media, indica que las opciones más cercanas para los estudiantes es formar familia y tratar de hacer las cosas bien, lo que sugiere un contraste con el contexto de violencia ya descrito. No obstante, la mirada de la orientadora de primaria es más pesimista. Para ella es muy

frustrante esperar que los chicos terminen como empleados de oficios varios, que no tendrán profesión, que tendrán muchos hijos, todo relacionado con sus dificultades económicas.

Las relaciones entre carencias socioeconómicas y aspectos socio-emocionales los advierte la coordinadora de la jornada mañana. Asociado a las desigualdades materiales también se presenta maltrato: “hay dificultades de maltrato por esas diferencias porque usted tiene celular y yo no, porque yo traje zapatos de X marca y usted no las tiene.” Esta situación es un punto de encuentro entre redistribución y reconocimiento, precisamente porque el irrespeto que genera aspectos socio-emocionales ocurre por la desposesión de recursos materiales. Pero el irrespeto no solo ocurre en esta situación: para la coordinadora, las ofensas verbales, aunque se consideran menos graves, son una negación del otro.

También el colegio canaliza recursos de la Secretaría de Educación, por ejemplo, relacionados con salidas pedagógicas o programas especiales para visitar museos o exposiciones en algún lugar de la ciudad. Los testimonios de los entrevistados concuerdan que los estudiantes aprecian estos espacios, especialmente, porque a partir de ellos fortalecen sus lazos emocionales y afectivos con compañeros y profesores, y aprender a valorar (“querer”) el colegio.

Otra forma de canalización de recursos implica solidaridad, antes que asistencialismo. Ésta parte del reconocimiento por parte de los docentes de situaciones de carencia de los estudiantes, sus familias, el entorno y aún, de la misma institución educativa. La mayoría de los colegios públicos que hacen parte de este estudio exploratorio está ubicados en territorios con problemáticas sociales, culturales y económicas de carencias. Ello repercute en las oportunidades que existen para los estudiantes las cuales son muy reducidas. Por ejemplo, en lo que se refiere a prolongar la vida académica, ello se reduce a escasas oportunidades de cursar algo en el SENA o a posibilidades de formación técnica que impulsan organizaciones como cajas de compensación. En este exiguo ramillete, la ocasión de ingresar a la universidad es remota y en ocasiones, ilusión o sueño. Los profesores entrevistados recurren a programas como Ser pilo paga el cual fomenta

las ilusiones de los estudiantes. Claro, éstas no corresponden con las carencias en las cuales viven, y por supuesto escasos estudiantes obtienen una beca por sus resultados en las pruebas Saber 11.

La precariedad afecta también las expectativas. Lo que esperan en un futuro inmediato los adultos de los jóvenes estudiantes es una sombra de la precariedad de la realidad a la cual ya nos referimos; el impacto de la realidad en las percepciones que se tiene sobre el futuro de los jóvenes es una voz emocional pesimista. Aunque las palabras reflejan esperanza, la cruda realidad hace desviar la mirada a horizontes pesimistas.

La expresión: “ese chino de aquí a 5 años ese chino se va a volver un gamín, ese chino va a ser un habitante de calle” que expone un profesor de educación física durante la entrevista es obtenida de la experiencia docente, de observar que ya ha pasado. De ella se construyen explicaciones que indican que los estudiantes “caspas” aprenden, por medio de una situación dura fuera del colegio, que no pueden seguir así.

Regresemos a la solidaridad como canalización de recursos. Ello implica acciones que involucran a varios profesores que reúnen recursos propios o recogen de otras fuentes con el propósito de ayudar a estudiantes. Una coordinadora lo narra de la siguiente manera:

Hay casos muy puntuales donde el estudiante necesita estar acá, pero materialmente no hay con qué comprar lo de la sudadera, hay estudiantes que les hemos proveído tenis, sudaderas, hemos hecho la gestión, como quien salió de 11 que le sirva la sudadera y que nos la pueda vender, este niño es excelente pero no tiene tenis, entonces digamos que eso lo hacemos no de manera formal ni lo hacemos regularmente, pero si ha habido 3,4 o 5 casos, acá desde que yo estoy que hemos apadrinado y aportémosle.

De esta manera los profesores redistribuyen recursos, incluso con aportes propios, entre los estudiantes con más carencias económicas. Tal el caso de mercados de uniformes usados que los egresados ya no usan y que pueden servir a otros

estudiantes. La gestión sobre uniformes de egresados es un ejemplo significativo sobre la preocupación y uso creativo de lo que está disponible en el contexto para aliviar las desigualdades que sufren los más pobres. Esta labor solidaria abarca décadas, tal como lo narra en entrevista el profesor de ciencias sociales, quien recuerda como durante más de 10 años los profesores financiaron de su pecunio el costo de los exámenes de ingreso a universidades. Lo hacían especialmente con estudiantes con buenos desempeños académicos.

Esta experiencia muestra acciones que en otras instancias se promocionan por parte de empresas (ECOPETROL) públicas o privadas para otorgar becas a estudiantes con escasos recursos económicos. Lo que destacamos aquí es que se trata de profesores que aunque tienen mayores recursos económicos que sus estudiantes, no obstante, son solidarios (no asistencialistas) con ellos. Estas acciones implican la construcción de criterios de solidaridad: los estudiantes más pobres y los de mejor desempeño. No son acciones que se extiendan por ejemplo a minorías, afrocolombianos, personas con discapacidad, desplazados y migrantes de Venezuela. Por lo general, estos grupos obtienen apoyos de entidades especializadas en la defensa de sus derechos.

La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es simple y compleja. Es importante destacar que un espacio con recursos favorece la construcción y consolidación de emociones; ayuda a trabajarlas, a explicitarlas e incluso a dialogarlas. Ofrece cultivo para enraizar emociones. El colegio como lugar de recursos tiene relación con la redistribución, es decir, una revisión de las desigualdades relevantes por insumos y recursos de los sectores y poblaciones en los cuales se ubican las instituciones educativas, deja claro las enormes brechas que existen. Esto lo manifiestan los docentes entrevistados de diferentes maneras. Pero también hay que reseñarlo, como en el caso de colegios de entornos rurales, algunos programas o políticas educativas son progresivas y quieren mejorar en algo las condiciones de marginalidad de los estudiantes. Por tanto, no sabemos en qué medida, ayudan a mitigar dinámicas de conflictos y en ellos, a que las emociones

que ellos desatan puedan tener otras características (Novelli, Lopes, Smith, 2015, p. 16-17).

Conclusiones

Sobre los temas que se abordan en las reuniones de los Comités de Convivencia de las cuales dan cuenta las actas identificamos cinco grupos. Un primer grupo se refiere a maltrato entre compañeros o con profesores. El segundo grupo trata sobre agresiones físicas y verbales. Se trata de actas que dan cuenta de citaciones a estudiantes (hombres y mujeres) que se vieron involucrados en riñas dentro o fuera del colegio. El tercer grupo de actas es por casos de hurtos. En este caso se cita a estudiantes presuntos responsables de hurto de celulares o de bienes de la institución educativa, actos que deriva en peleas y amenazas entre estudiantes. Un cuarto grupo está relacionado con situaciones que involucran venta o porte de psicoactivos o de armas blancas. Y el último grupo, quinto, da cuenta de actas sobre temas de gestión del Comité de Convivencia, en las cuales se da cuenta de seguimiento a procesos iniciados antes o algunos que se van a tratar.

El manejo de los conflictos de los cuales dan cuenta las actas se puede resumir con la expresión “el debido proceso”. Lo cual tiene matices, no obstante, la tendencia es similar en todos los casos. Después de la exposición de motivos y de los descargos del caso, existen consideraciones morales por parte de los profesores (especialmente orientadores), luego de lo cual se firman documentos que implican no reincidir. Cuando el conflicto es grave, se implica a otras instancias como la Policía, Fiscalía o ICBF.; en buena parte de estos casos, algún estudiantes (mujer u hombre) es retirado del colegio por sus padres o expulsado. En los demás casos, se suspende a los estudiantes por un número de días que no supera los tres).

Si analizamos los casos presentados en las actas de los Comités de Convivencia a la luz de los conceptos de justicia retributiva y restaurativa, el balance es pobre. Por ejemplo, en los casos de grescas las actas dan cuenta de reuniones tensas que cumplen con “el debido proceso”, el cual implica notificar a las partes, a los acudientes y en caso necesario a entidades externas. Pero, en ocasiones, los involucrados, según las actas, no dicen mayor cosa, y se limitan a firmar documentos de compromiso que les obliga a no continuar o aumentar el problema. Es decir, el proceso implica castigo según la norma para quien comete la infracción.

El análisis de los manuales de convivencia permitió configurar dos grupos de manuales que comparten aspectos pero se diferencian en otros. Estos dos grupos de manuales son los siguientes:

1. Manuales contruidos desde la formalidad de la norma.
2. Manuales que ponen en diálogo lo pedagógico y educativo con la norma.
3. Manuales sin tendencia definida. Se caracterizan por ser colcha de retazos de normas que se adicionan para dar cuenta de los elementos que debe contener un manual de convivencia según el Decreto 1975 de 2005, capítulo III.

Si en los primeros la norma articula el discurso, y en los segundos categorías o concepciones pedagógicas (competencias, valores, capacidades), en estos no hay un hilo conductor salvo la estructura legal que se define en el decreto citado sobre manuales de convivencia.

La construcción y revisión de un documento de una institución educativa se hace desde un enfoque del derecho más que desde un diálogo entre pedagogía, educación y normatividad. Los manuales estudiados tienen similar función que una constitución, solo que sin la infraestructura con que cuenta una carta magna: división de poderes, e instancias especializadas en su interpretación. Por ello no es raro que en un Manual de Convivencia escolar la definición de sujeto de derechos sea central antes que la de sujeto pedagógico o educativo. Es decir, el manual enfoca al estudiante, profesor y administrativo docente como sujeto con derechos y deberes, lo cual traza unas prácticas que se articulan y en ocasiones regulan las pedagógicas y educativas.

Los testimonios de los docentes reafirman que la presencia de organizaciones de diferente índole en sectores de estratos 1 y 2, en los cuales se ubican los colegios visitados para este estudio, es abundante y vital. Estas organizaciones trabajan para diversos propósitos, algunos de los cuales se articulan con la misión de las instituciones educativas: el hospital, la unidad de víctimas, la dirección local de familias, la Secretaría de Integración, la casa de la Juventud de la localidad son algunas.

Producto de la relación con estas organizaciones de apoyo y del trabajo pedagógico de algunos docentes, en algunas instituciones educativas se reporta un proyecto que consideramos potente para el trabajo con aspectos socio-emocionales: Proyecto de Vida. En siete de las instituciones visitadas es explícito el proyecto, que toma diferentes nombres. En algunos casos la iniciativa cobró vida como estrategia para bajar el consumo de droga, pero se ha utilizado también para el autoconocimiento, el manejo de emociones, comunicación asertiva, entre otros objetivos. El proyecto se realiza mediante tutorías en tiempo de clase. Además, tiene un componente que se articula con algunas áreas como la de ética, durante la media. Dos estrategias importantes son la autobiografía y conversación con profesores para identificar dificultades con los estudiantes.

Es importante señalar que en los colegios que participaron en este estudio exploratorio (especialmente en los urbanos, 9 en total) el gobierno escolar como mecanismo de representación es deficiente. Ello está presente desde la campaña en la cual los candidatos y electores recurren a promesas que no cumplen o que son insustanciales, a la compra de votos cuya dádiva son, en ocasiones, dulces. Una vez elegidos, el gobierno escolar es subsumido en las lógicas de gestión de los adultos, quienes filtran peticiones y demandas bajo el argumento que algunas no se justifican. Predomina, entonces, el adultocentrismo en la toma de decisiones. A esto se suma, o por ello, los estudiantes no utilizan los mecanismos de representación disponibles.

Las emociones por conflictos tienen un recorrido diferenciado en primaria, básica y media. Por lo general, en primaria parten del aula de clase, espacio en el cual se trabajan. En básica y media, empiezan en el aula, pasan al docente, quien remite a un coordinador, y de aquí, dependiendo de la gravedad escalan al Comité de Convivencia y a la Rectoría.

En resumen, los docentes entrevistados entienden por trabajo pedagógico de las emociones la siguiente ruta: aceptar responsabilidad, ofrecer disculpas y realizar tareas de reparación, tales como una cartelera o asistir a otro salón en calidad de monitor para “soportar” estudiantes indisciplinados. Lo anterior indica ausencia de

protocolos pedagógicos; no legales, estos últimos suman 18 de acuerdo con la Ley 1620. Lo que evidenciamos es un protocolo pedagógico que podríamos denominar de las disculpas.

De la casa al colegio. Con menos herramientas para trabajar las emociones se encuentran los docentes cuando éstas se originan en conflictos del hogar. Los estudiantes son obligados a mentir sobre las causas de rastros en sus cuerpos de violencia; la mentira oculta las emociones. Se citan algunos ejemplos, uno de ellos es el infante que llega al colegio con quemaduras las cuales adjudica a la sopa. La profesora que lo atiende sabe que un líquido caliente no es causa de la herida, también se lo dice los ojos aguados del estudiante. En la lágrima que no afloró se quedaron las emociones, entre ellas la rabia y el miedo del estudiante; el dolor e indignación de la docente.

Estos tránsitos de las emociones: de una mano (primaria) a muchas manos (básica y media); de un profesor (primaria), a muchos, (básica y media) alertan sobre la necesidad de construir criterios unificados de atención sobre situaciones de conflicto en las cuales se anidan emociones. De acuerdo con las entrevistas, atender las emociones tiene relación con procesos de reconocimiento, esto es, reconocer las diferencias y la diversidad, especialmente porque los conflictos que citan los entrevistados tienen su origen en la burla del diferente. Representación, ante todo porque buena parte de los conflictos no reconocen las libertades fundamentales de los estudiantes, y al no resolverse en condiciones pedagógicas, implican que el “No se deje” (menos representación) gana frente a la representación: la fuerza obstruye la representación. Y en relación con la reconciliación, especialmente porque los conflictos fomentan la segregación y la pérdida de confianza entre los afectados y en relación con la educación.

De acuerdo con las entrevistas, los colegios ofrecen espacios físicos, culturales, lúdicos para que los estudiantes manifiestan emociones. Una fiesta, una actividad deportiva, una salida de campo, un día de integración, el dibujo de un mural, ofrecen a los estudiantes oportunidades para manifestar emociones que se traslapan en las aulas de clase o en espacios formales institucionales. Se puede decir que es una

forma anónima de manifestar las emociones, y por tratarse de espacios esporádicos, la manifestación es espontánea, por tanto, sin mayor reflexión.

En las instituciones educativas urbanas, las carencias socioeconómicas (del sector, las familias y la institución) se experimentan de maneras más directas que en ambientes rurales. Así por ejemplo, la falta de recursos limita la movilidad en algunas instituciones urbanas, por tanto, la convivencia tiene un factor más que tener en cuenta. Por ejemplo, los 40 estudiantes o más que tienen que atender los profesores en las aulas y las limitaciones de espacio implican, por ejemplo, especies de pico y placa para el uso de recursos institucionales: canchas, colchonetas, baños, tienda escolar. La falta de espacios en instituciones ubicadas en ambientes urbanos, repercute en los conflictos.

La falta de oportunidades, de expectativas, tiene mayor control social en medios urbanos que en los rurales. Es decir, en lo rural el estudiante es más incógnito; en el urbano, las redes sociales, comunican cualquier suceso.

Otra diferencia entre ambientes educativos rurales y urbanos es, posiblemente, las dificultades en ambientes urbanos implican cierta flexibilidad en la exigencia académica. Lo cual atrae y expulsa a estudiantes con problemas de comportamiento. Aunque profesores de una y otra institución aducen que los puntajes en pruebas Saber 11 son bajos (algunos dicen, ¡los más bajos!), en ambientes urbanos ello se relaciona con problemas de convivencia: "Académicamente en el ICFES nos va mal, bajo. Académicamente los resultados no son buenos porque estamos solucionando temas convivenciales todo el tiempo.", aduce una orientadora. Por tanto, buena parte de los recursos (pedagógicos, educativos, físicos, de inversión) se orientan a resolver situaciones de convivencia. También, en escenarios urbanos, programas de extra edad posibilitan a los jóvenes trabajar y estudiar.

La precariedad afecta también las expectativas. Lo que esperan en un futuro inmediato los adultos de los jóvenes estudiantes es una sombra de la precariedad de la realidad a la cual ya nos referimos; el impacto de la realidad en las percepciones que se tiene sobre el futuro de los jóvenes es una voz emocional pesimista. Aunque las palabras reflejan esperanza, la cruda realidad hace desviar

la mirada a horizontes pesimistas. La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es simple y compleja. Es importante destacar que un espacio con recursos favorece la construcción y consolidación de emociones; ayuda a trabajarlas, a explicitarlas e incluso a dialogarlas. Ofrece cultivo para enraizar emociones. El colegio como lugar de recursos tiene relación con la redistribución, es decir, una revisión de las desigualdades relevantes por insumos y recursos de los sectores y poblaciones en los cuales se ubican las instituciones educativas, deja claro las enormes brechas que existen.

Referencias bibliográficas

- Barr, D. J. (2010). Continuing a Tradition of Research on the Foundations of Democratic
- Bisquerra, R. (2009): Psicopedagogía de las emociones.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <http://doi.org/10.3316/QRJ09020271-44>.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson, E. R., & Cartwright, C. (2013). Secondary school students' understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13.
- Bryman, A. (2012). Interviewing in Qualitative Research. *Social Research Methods*, 468–500. <http://doi.org/10.1177/14733250260620883https://doi.org/10.1787/9789264208070-en> .
- Castiblanco Montañez, L. M. (2016). La escuela: escenario de conflicto y violencia.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005) Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank
- children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575-590.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-Case Designs. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 582–583). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. <http://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Díaz Bett er, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147. Education.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <http://doi.org/10.1177/1077800405284363>

- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., & Halberstadt, A. G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions,
- Goleman (1995). Emotional Intelligence
- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. The real life guide to accounting research A behindthescenes view of using qualitative research methods*. Retrieved from <http://oa.lib.ksu.edu.tw/OA/handle/987654321/31372>
- IDEP. (2015). Premio a la investigación e innovación educativa 2014.
- Jurado, F., Benítez, S., & Rey, S. (2015). Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Kim, D., Hyun, J. H., Lee, J., Bertolani, J., Mortari, L., & Carey, J. (2015). Eccomi Pronto: Implementation of a Socio-Emotional Development Curriculum in a South Korean Elementary School. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 2.
- Luker, K. (2008). *Salsa dancing into the social sciences : research in an age of info-glut*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Portafolio de programas e iniciativas en competencia ciudadanas.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía N° 6*. Bogotá, Colombia.
- Nova Ccamacho, M., Arias Barrero, I.; Burbano Bravo, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 27- 39
- Nussbaum, M. (2008): Paisajes del Pensamiento. La Inteligencia de las emociones.
- OECD. (2014). PISA 2012 Results in Focus. Programme for International Student Assessment,
- Pajarito Santana, S. I. (2016). Reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar en la básica primaria de una institución educativa distrital (Master's thesis).
- Pinilla Mongradón, R. F. (2013). Premio a la investigación e innovación educativa 2013. Premio a la Investigación e innovación educativa 2013. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Plaut, S. G. (2014). *Writing / Righting Truths Across Borders: Learning from Transnational Peoples' Journalism and Politics*. The University of British Columbia.
- Premio a la investigación e innovación educativa 2015. (n.d.). Rettberg, A., & Quishpe, R. (2017). 1900 iniciativas de paz en Colombia. Bogotá.
- Qualter, P., Gardner, K., Whiteley, H. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Ramos, C., Nieto, A., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 36-56.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Saldaña, J. (2010). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham ; Open University Press. Retrieved from https://univdelosandes.on.worldcat.org/search?queryString=ti%3AIntroducing+Qualitative+Research+in+Psychology%3A+Adventures+in+Theory+and+Method+AND+x0%3Abook&subformat=Book%3A%3Abook_printbook
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M.T.A., Smith, A (2015), A Theoretical Framework for Analysing the Contribution of Education to Sustainable Peacebuilding: 4Rs in Conflict-Affected Contexts. University of Amsterdam, available online: <http://learningforpeace.unicef.org/partners/research-consortium/research-outputs/>
- Acero, Ana María y Mojica, Claudia (2017). Transcripciones de seis entrevistas a docentes de la IED Gabriel García Márquez. Bogotá: mimeografiado, 65 pp.
- Martínez, E., Moreno, M., Ortiz, J.G. (2017). Entrevista a dos docentes del Gimnasio Rural Juan de la Cruz Varela. Bogotá. Audio.
- Mojica, C. (2017). Entrevistas a tres docentes del Colegio Rural El Verjón. Bogotá. Audio

Normas

Decreto 1620 de 2013
Decreto 1965 de 2013
Guía 49. Sobre convivencia escolar MEN
Decreto 1975 de 205 (Ver capítulo III).
Constitución Política de Colombia
Decreto 1860 de 1994
Ley 115
Ley 715 de 2001
Ley 1346 de 2009
Decreto 366 de 2009
Decreto 1286 de 2005
Ley de Infancia y Adolescencia

Manuales de convivencia

Colegio Alfredo Iriarte, Institución Educativa Distrital (2016). Manual de Convivencia. Bogotá.

Colegio Charry. Institución Educativa Distrital (2015). Manual de Convivencia Bogotá.

Colegio Cundinamarca. Institución Educativa Distrital (2016). Manual de Convivencia. Subdirección Imprenta Distrital. Bogotá.

Colegio Francisco Javier Matiz (2017). Pacto de Convivencia. Bogotá.

Colegio Gabriel García Márquez (s.f). Manual de Convivencia. Bogotá.

Colegio Misael Pastrana Borrero (2014). Pacto de Convivencia. Bogotá.

Colegio San Agustín (2017). Manual de Convivencia Escolar. Bogotá